

UNIVERSIDADE VILA VELHA – ES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA

**DESIGUALDADE E EDUCAÇÃO: A AÇÃO DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS (EJA) NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA - ES**

EDNA DE ASSIS FERREIRA REIS

VILA VELHA/ES
JUNHO / 2014

UNIVERSIDADE VILA VELHA – ES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA

**DESIGUALDADE E EDUCAÇÃO: A AÇÃO DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS (EJA) NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA - ES**

Dissertação apresentada a Universidade Vila Velha, como pré-requisito do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, para obtenção do grau de Mestre em Sociologia Política.

EDNA DE ASSIS FERREIRA REIS

VILA VELHA/ES
JUNHO / 2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Vila Velha, ES, Brasil)

R375 **Reis, Edna de Assis Ferreira**
 Desigualdade e educação: a ação da Educação de Jovens e Adultos
(EJA) no município de Vila Velha - ES / Edna de Assis Ferreira Reis. –
2014.
 150 f. : il.

Orientadora: Profª Drª Maria da Penha Smarzaro Siqueira.
 Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Vila
Velha, 2014. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política.

1. Educação popular - Vila Velha-ES. 2. Educação de adultos - Vila
Velha - ES. 3. Educação de adolescente - Vila Velha - ES. 4. Pobreza. I.
Siqueira, Maria da Penha Smarzaro. II. Universidade Vila Velha. Programa
de Pós-Graduação em Sociologia Política. III. Título.

CDD: 374

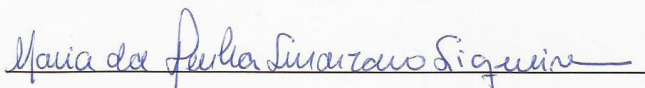
EDNA DE ASSIS FERREIRA REIS

**DESIGUALDADE E EDUCAÇÃO: A AÇÃO DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS (EJA) NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA – ES**

Dissertação apresentada a Universidade Vila Velha, como pré-requisito do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, para obtenção do grau de Mestre em Sociologia Política.

Aprovada em 16 de junho de 2014,

Banca Examinadora:



Profª. Dra. Maria da Penha Smarzaró Siqueira
Universidade Vila Velha-ES
Orientadora



Profª. Dra. Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni
Universidade Vila Velha-ES



Prof. Dr. Sebastião Pimentel Franco
Universidade Federal do Espírito Santo-UFES

DEDICATÓRIA

Ao

Meu marido **RICARDO** pelo amor, carinho e paciência em todas as horas;

Minha filha **VICKY** pela paciência, que por tantas vezes deixei falando sozinha;

Minha mãe **MARIA** por tanto amor por toda a vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora pelas bênçãos e por toda força que tenho recebido;

À minha orientadora Professora **Dr^a Maria da Penha Smarzaro Siqueira**, pela competência, paciência, apoio e incentivo, pelas horas de orientação;

Agradeço aos Professores **Dr^a Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni** e **Dr. Sebastião Pimentel Franco** pela contribuição ao aceitarem participar da Banca Examinadora;

Aos professores do Mestrado, pelos relevantes ensinamentos e formação de qualidade;

Aos colegas do Mestrado pela convivência e solidariedade durante todo o processo de formação. Agradeço a Eliana, Nair e Roberta pela colaboração e todo carinho, e em especial a querida Suelem, sem ela tudo seria muito mais difícil;

Agradeço a Secretaria de Educação (SEMED) da Prefeitura de Vila Velha – ES, na pessoa do Sr. Emerson Giostri, Coordenador da EJA e Flávia, que me receberam com toda atenção, colaborando para a realização desta pesquisa;

Agradeço aos amigos e colegas de trabalho (Biblioteca Central – UFES), pela amizade e apoio nas horas difíceis nesta caminhada, em especial, Etel Arcello;

Agradeço as Bibliotecárias da Universidade Federal do Ceará, pelo incentivo ao ingresso no Mestrado e a colaboração durante todo o processo, em especial a amiga Aline que tanto me apoiou;

E em especial, ao meu marido RICARDO, minha filha VICKY e minha mãe MARIA, que com amor, carinho e paciência estiveram ao meu lado em todos os momentos desta jornada.

RESUMO

O objetivo central dessa pesquisa é analisar a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), sua relação com a pobreza e o seu papel na formação educacional enquanto proposta que ultrapassa os objetivos da educação básica, sendo uma das direções a inclusão social. O projeto da EJA propõe uma articulação educativa com a prática social inclusiva voltada para uma camada da população com precariedade educacional e em condição de risco social, num quadro de desigualdade socioeconômica. Neste caso, nosso foco de estudos se prende a uma análise da EJA, enquanto Política Pública, diante de um cenário social preocupante no quadro dos novos paradigmas do processo de desenvolvimento nacional nessas primeiras décadas do século XXI. A pesquisa contou com uma base metodológica histórico-explicativa, em abordagem qualitativa apoiada inicialmente em uma pesquisa bibliográfica sobre a questão social, a pobreza e a questão educacional no Brasil a partir do final do século XX, buscando compreender a educação como parte de uma construção de uma prática social com foco em um movimento transformador, investigando a influência da pobreza como fator relevante de exclusão educacional e, por conseguinte, social. Além da bibliografia geral e específica sobre o tema, a pesquisa foi apoiada em uma pesquisa empírica fundamentada em coleta de dados por aplicação de 03 (três) tipos de questionários em 04 (quatro) escolas com turmas da EJA, no município de Vila Velha – ES. As informações dos questionários foram importantes para a análise dos resultados da EJA no processo de inclusão social, bem como criar o perfil dos educandos jovens e adultos nas suas conjunturas de vida, comunidade, escola e trabalho. A análise dos seus relatos aponta para o fato de que, não só os jovens e adultos estão procurando essa modalidade de ensino como uma segunda chance como também percebemos uma expressiva presença dos adolescentes, que estão migrando para a EJA abandonando o ensino regular cada vez mais cedo, em busca e inserção no mercado de trabalho como condição de sobrevivência e satisfação de necessidades materiais, relatando o chamado "juvenilização da EJA".

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos – EJA, Desigualdade social, Inclusão social, pobreza.

ABSTRACT

The main objective of this research is to analyze the modality of Young and Adult Education (EJA), its relationship with poverty and its role in educational training as a proposal that exceeds the goals of basic education, being one of the directions social inclusion. The EJA project proposes an educational articulation with the inclusive social practice facing a layer of the population with precarious education and in condition of social risk within a framework of social and economic inequality. In this case, the focus of the study relates to an analysis of EJA, while Public Policy, facing a worrying social scenario under the new paradigms of the process of national development in these early decades of the twenty-first century. The research included a historical-explanatory methodological basis for qualitative approach supported initially in a bibliographic research on social issues, poverty and educational issue in Brazil from the late twentieth century, seeking to understand education as part of a social practice construction focusing on a transformative movement, investigating the influence of poverty as a relevant factor of educational exclusion and therefore social. In addition to general and specific literature on the topic, the research was supported by an empirical research based on the data collection by 03 (three) types of questionnaires at 04 (four) schools with classes of adult education in the city of Vila Velha – ES. The information from the questionnaires was important for the analysis of the results of EJA in the social inclusion process and to create the profile of young and adults students in their conjunctures of life, community, school and work. The analysis of their reports points to the fact that not only the young and adults are looking for this type of education as a second chance but was also noticed a significant presence of teenagers, who are switching to EJA abandoning the regular education increasingly early seeking integration in the labor market as a condition of survival and satisfaction of material needs, reporting the so-called "juvenilization of EJA".

KEYWORDS: Young and Adult Education – EJA, social inequality, social inclusion, poverty

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Evolução da população do município - Mil hab.....	96
Gráfico 2 - Evolução da população do município - Mil hab.....	99
Gráfico 3 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal do Estado do Espírito Santo, Grande Vitória e municípios da Região Metropolitana – 2000.....	101
Gráfico 4 - Percentual por gênero masculino e feminino.....	112
Gráfico 5 - Percentual por faixa etária.....	113
Gráfico 6 - Percentual por estado civil.....	114
Gráfico 7 - Percentual por etnia declarada.....	114
Gráfico 8 - Percentual por filhos declarados.....	115
Gráfico 9 - Percentual por constituição familiar.....	116
Gráfico 10 - Percentual de alunos que trabalham.....	116
Gráfico 11 - Percentual de motivos da evasão do ensino regular.....	117
Gráfico 12 - Percentual de motivos do retorno à escola.....	118
Gráfico 13 - Percentual de séries em curso.....	118
Gráfico 14 e 15 - Percentual de instalações físicas das escolas e valorização da experiência dos alunos.....	119
Gráfico 16 e 17 - Percentual de entendimento do ensino na sala de aula e Melhora na leitura e escrita.....	120
Gráfico 18 - Percentual da opinião dos alunos sobre os professores.....	121
Gráfico 19 e 20 - Percentuais do abandono temporário da EJA e opinião dos alunos sobre a modalidade de ensino.....	121
Gráfico 21 - Percentual da opinião dos alunos em relação à melhora da vida pessoal e social através da EJA.....	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- População total, população analfabeta, percentual de analfabetos e de pessoas com menos de 15 anos na população. Brasil – 1872 e 1890.....	29
Tabela 2 - População total, população analfabeta, percentual de pessoas analfabetas e taxa de analfabetismo entre maiores de 15 anos – Brasil –.....	34
Tabela 3 - Excluídos do sistema educacional segundo faixas etárias (Brasil, 2009).	68
Tabela 4 - Percentuais e totais de excluídos do sistema educacional, segundo faixas etárias e renda domiciliar per capita (Brasil,2009).	69
Tabela 5 - Nível de composição renda no Estado do Espírito Santo, Grande Vitória e município de Vila Velha	98
Tabela 6 - Número de alunos das UMEF's/EJA no município de Vila Velha/ES, distribuídos nas oito séries.	105
Tabela 7 – Ensino Fundamental – EJA, com carga horária de 3.200 horas em 04 anos letivos e 20 horas semanais.	105
Tabela 8 – UMEF's pesquisadas e número de alunos/EJA em cada série.	112

LISTA DE SIGLAS

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

COHAB/ES – Companhia Habitacional do Espírito Santo

CONFINTEAS – Conferência Internacional de Educação de Adultos

CNE – Conselho Nacional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

FMI – Fundo Monetário Internacional

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFES – Instituto Federal do Espírito Santo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INOCOOP/ES – Cooperativa Habitacional do Espírito Santo

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

ONU – Organização das Nações Unidas

PAEG – Planejamento Econômico Global

PCFM – Plano de Combate à Fome e a Miséria

PNAC – Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PGRM – Programa de Garantia de Renda Mínima

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PTR – Programas de Transferência de Renda

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDU/ES – Secretaria de Educação do Espírito Santo

SINE – Sistema Nacional de Emprego

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 DESIGUALDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL	20
1.1 Uma breve abordagem sócio-histórica	20
1.2 A República e a questão da educação	31
1.3 Novos direcionamentos políticos e suas articulações na área educacional....	40
1.4 A desigualdade social e a educação.....	53
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO SOCIAL	70
2.1 Uma análise retrospectiva da EJA.....	71
2.2 A legislação da EJA.....	79
2.3 A EJA : uma breve abordagem no debate internacional e a interface nacional	85
3 O MUNICÍPIO DE VILA VELHA NO CONTEXTO SOCIAL DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	91
3.1 O perfil socioeconômico do município de Vila Velha	91
3.2 As escolas e o funcionamento da EJA em Vila Velha	103
3.3 O perfil do aluno EJA e resultados da pesquisa de campo.....	111
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
5 REFERÊNCIAS.....	128
ANEXOS	140

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino básico destinado a jovens e adultos que não tiveram acesso à escola, ou que tiveram que abandoná-la, não conseguindo completar seus estudos na idade escolar própria. Neste sentido, buscamos compreender a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), sua relação com a pobreza e o seu papel na formação educacional enquanto proposta que ultrapassa os objetivos da educação básica, sendo uma das direções a inclusão social. Um olhar para a EJA, enquanto projeto que tem como princípio promover a educação em uma proposta de articulação educativa com a prática social inclusiva voltada para uma camada da população com precariedade educacional e em condição de risco social, num quadro de pobreza socioeconômica.

Nosso foco de estudos se prende a uma compreensão da EJA, enquanto Política Pública, diante de um cenário social preocupante no quadro dos novos paradigmas do processo de desenvolvimento nacional nessas primeiras décadas do século XXI. Neste sentido, abordamos esta modalidade de ensino em seus preceitos básicos para a formação educacional de jovens e adultos, que pelos mais variados motivos abandonam seus estudos, dentre os quais se destacam a pobreza e seus agravantes como fundamental causa, entendendo a educação como um princípio que visa a uma maior igualdade social, aliando o desenvolvimento pessoal, ao preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o mundo do trabalho.

Desde as primeiras décadas do século XX, os direcionamentos da educação no Brasil entraram em pauta no âmbito de um debate marcado principalmente pelo ideário de um país moderno e da noção de superação do atraso predominante na sociedade. Entretanto, é a partir de 1930, com a emergência de um Brasil urbano industrial que a questão da educação ganha nova dimensão no debate político, dando início a um progressivo processo de mudança, colocando a educação como instrumento fundamental para o desenvolvimento nacional.

No final do século XX, os novos desafios impostos diante das transformações econômicas em contexto nacional e internacional colocam em pauta um debate mais

abrangente com foco na política de desenvolvimento com maior igualdade social, situando a educação como um dos maiores e mais importante temas de discussões com a sociedade civil e com órgãos governamentais. Essa importância deve-se ao fato de reunir questões econômicas, sociais, políticas e culturais de distintos países que veem na educação formal o esteio das mudanças organizacionais da sociedade.

Portanto, tendo como referência as mudanças sociais ocorridas no Brasil a partir das últimas décadas do século XX, ressaltamos o decisivo papel da educação para superação de desigualdades e agente de inclusão social. Neste contexto buscamos compreender melhor a influência da pobreza como fator relevante de exclusão social, assim como os caminhos da EJA como proposta de Políticas Públicas no sentido da inclusão social.

Assim, nesta dissertação, buscamos desenvolver um estudo com foco nos direcionamentos da EJA, como uma perspectiva de educação formal reparadora para uma categoria da população brasileira que não pode prosseguir com os estudos na época apropriada, que busca a escola como forma de superação de carências sociais e alforria de direitos da cidadania, certificados através das trajetórias da educação. Nesta perspectiva, temos como referência maior de nosso estudo o município de Vila Velha, situado na região metropolitana da Grande Vitória, averiguando sua complexidade social no contexto do desenvolvimento modernizador do estado do Espírito Santo, a partir da segunda metade do século XX, ressaltando a problemática da pobreza e sua interface com a educação. Situamos a EJA com referência de política pública enquanto projeto de inclusão social e reconstrução da cidadania, tendo a educação como base para os avanços no desenvolvimento local, com vistas a um projeto mais abrangente, que inclui as perspectivas de uma maior inclusão social e maior equidade no quadro do desenvolvimento socioeconômico nacional.

Para atingir os objetivos propostos pela pesquisa, nosso trabalho se desenvolveu pelo viés do método histórico-explicativo, em abordagem qualitativa apoiada em uma pesquisa de campo que constituiu nossa variável quantitativa na constituição deste trabalho. Nossa pesquisa bibliográfica teve como referências de estudo a questão

social, a pobreza e desigualdade e a questão educacional, num quadro conjuntural que nos permitiu uma compreensão mais ampla das mesmas na sociedade brasileira a partir do final do século XX, integrando o Espírito Santo e o município de Vila Velha neste contexto, ressaltando o cenário socioeconômico estadual e a abordagem das políticas públicas educacionais no período estudado.

Nossa pesquisa foi centrada em quatro escolas localizadas nos seguintes bairros: bairro Praia das Gaivotas; bairro de Itapoã; bairro de Ilha dos Ayres e bairro de Alvorada. Optamos por duas escolas localizadas em bairros nobres do município de Vila Velha e duas escolas localizadas em bairros de periferia, para amostra da nossa pesquisa.

Nosso direcionamento metodológico apoiado na pesquisa empírica, deu-se fundamentado em coleta de dados por aplicação de questionários em quatro escolas com turmas da EJA, no município de Vila Velha – ES. Foram aplicados três tipos de questionários: um para o coordenador da EJA, com atividade diretamente nas escolas, um para as diretoras de quatro escolas municipais, na modalidade EJA e um para os alunos de cada uma das escolas pesquisadas. Para aplicação do questionário, as turmas e os alunos foram escolhidos aleatoriamente. As informações dos questionários foram de grande importância para a compreensão e para a análise dos resultados da EJA no processo de inclusão social, bem como para criar o perfil dos alunos jovens e adultos nas suas conjunturas de vida, comunidade, escola e trabalho. Da mesma forma, visa a colaborar para uma melhor análise dos seus relatos e apontar seus olhares sobre os segmentos de inclusão social e as perspectivas de mudanças de vida pelo viés da educação integrada com as possibilidades proposta pela EJA.

A pesquisa empírica nos permitiu a montagem de nossas variáveis quantitativas, abrindo um leque para o entendimento das particularidades desse processo num universo social mais amplo, como base complementar de nossa construção teórica e explicativa, na tentativa de atender aos objetivos do projeto, que aliados ao nosso objeto de estudo, constituíram os elos norteadores da pesquisa em questão. Para a compreensão de nosso tema nos caminhos traçados no projeto, buscamos,

inicialmente, um posicionamento teórico com foco histórico sociológico para conduzir nossos capítulos, sendo aqui apresentados.

O trabalho foi metodologicamente organizado e dividido em três capítulos. O primeiro capítulo, denominado “Desigualdade e educação no Brasil”, compreende quatro subitens. O primeiro, “Uma breve abordagem socio-histórica”, discutimos a questão da pobreza no Brasil e sua conjuntura sócio-histórica. No segundo apontamos um olhar socio-histórico sobre “A República e a questão da educação”, no qual situamos a temática educacional desde a ótica imperial até a República e sua trajetória até 1964. No terceiro, “Novos direcionamentos políticos e suas articulações na área educacional”, onde situamos a questão educacional no Brasil enquanto política pública. No quarto, “A desigualdade social e a educação”, abordamos a evolução da questão social relacionada à desigualdade social, à reprodução da pobreza e ampliação da exclusão social presentes na sociedade brasileira.

Com esta abordagem, formulamos as considerações teóricas com o segundo capítulo, nomeado “A Educação de Jovens e Adultos como política pública de inclusão social”, onde visualizamos as questões postas na legislação relativa à EJA e sua concepção como política pública, na perspectiva de inclusão social. O capítulo está dividido em três subitens: “Uma análise retrospectiva da EJA”; “A legislação da EJA” e “A EJA: uma breve abordagem no debate internacional e a interface nacional”.

O terceiro e último capítulo, intitulado “O município de Vila Velha no contexto social do Estado do Espírito Santo e a Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, constituiu-se de três subitens, “O perfil socioeconômico do município de Vila Velha”, “As escolas e o funcionamento da EJA em Vila Velha” e “O perfil do aluno EJA e resultados da pesquisa de campo”. Neste analisamos o perfil socioeconômico do município de Vila Velha, as escolas e o funcionamento da EJA do município e a pesquisa de campo, apoiada em coleta de dados por aplicação de questionários em escolas com turmas da EJA no município de Vila Velha.

Com essa reflexão, pretendemos com nossa dissertação contribuir para um maior entendimento das questões que envolvem o problema da educação, suas interfaces com a questão da pobreza e os direcionamentos das políticas públicas voltadas para o processo de inclusão de jovens e adultos no contexto das necessidades sociais, representando uma imensa parcela de nossa população desfavorecida no processo educacional, em tempo e idade, para atender às exigências do século XXI, especialmente àquelas inerentes à obtenção da cidadania e efetivação de uma maior equidade social.

1 DESIGUALDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL

1.1 Uma breve abordagem sócio-histórica

Relacionar os meandros da educação no Brasil com a pobreza implica em entender o contexto no qual o fenômeno da pobreza tomou forma de grande relevância na sociedade brasileira, perpassando as gerações ao longo do processo de desenvolvimento, e compreender, neste processo, a história da educação brasileira e suas transformações, bem como as implicações envolvendo educação e desigualdade social.

No âmbito destas questões, tratamos de compreender esse processo em bases iniciais no âmbito da sociedade brasileira, na qual situamos os princípios de sua colonização, a economia voltada para o enriquecimento da metrópole, no caso Portugal, tendo no movimento mercantil o grande mediador das relações socioeconômicas num complexo definidor de vários componentes, dentre os quais se inclui, como determinantes, as relações sociais de dominação e de posse; de exploração econômica; de organização e relação social do trabalho e das unidades de produção; em que, neste sistema, o entendimento do universo social era bem distinto na política de dominação em relação àquela existente na metrópole (LAPA, 1994). Neste contexto, não se estabeleceu no Brasil um ideário de cultura e educação e os direcionamentos atendiam a um propósito conhecido como catequese, orientado e propagado pelos missionários da ordem jesuíta que tinha, também, como objeto catequizar e promover a crença e a fé entre os nativos. A missão maior era de domesticar os nativos na colônia em formação e, como coloca Xavier (1994, p. 41) “[...] ao mesmo tempo [...] criar uma atmosfera civilizada e religiosa para os degredados e aventureiros que para aqui viessem”.

Fica estabelecido um grande distanciamento social, durante um longo período, no trato da educação que se promove na colônia. Membros da elite constituída pelos proprietários de terra e senhores de engenho, tinham uma formação aprimorada,

com um preparo voltado para atividades mais intelectuais, aquelas que cabiam à classe mais favorecida socialmente. Seguindo uma tradição já estabelecida em Portugal, onde os jesuítas ensinavam à elite local, também na colônia serão os descendentes dos colonizadores que receberão a instrução formal dos jesuítas para o preparo educacional, inclusive aquele direcionamento para a formação religiosa, no caso o sacerdócio (XAVIER, 1994). Observa-se neste processo que a educação era voltada para a elite, marcando um traço excludente que se estende na sociedade colonial escravista, na qual a maior parte da população permanecia excluída do processo educacional, demarcando, assim, que os menos favorecidos, aqueles que mesmo fora da organização do trabalho escravista, mas que constituíam a população pobre da colônia tinha acesso à educação.

Partindo desse pressuposto, a representação da modernidade no Brasil, enquanto resultado da colonização lusa, alicerçou um processo de domínio político e exploração comercial, aliado ao escravismo e ao ideário missionário cristão, uma vez que “[...] Portugal, em tempos dos descobrimentos ainda não havia incorporado à lógica da modernidade, gerando um atraso civilizatório na prática colonial” (HOLANDA, 1995, p. 96).

A matriz colonial se apoiava, como pilares de sustentação, no caráter autoritário, patrimonialista e escravocrata criando uma herança de dominação excludente que produzia uma sociedade permeada por relações autoritárias de poder, estruturada em uma cultura histórica e política que envolviam colonizador e colonizado na reprodução da desigualdade social, e que deu origem a uma penosa estratificação de classes sociais (SALES, 1994).

Sobre isso, Ribeiro (2010, p. 20) acrescenta:

E se os que se dispuseram vieram para organizar, necessário se fez a escravidão de quem trabalhasse a terra; os índios e os negros. Estes vieram satisfazer aos interesses da burguesia mercantil portuguesa, porque possibilitavam a produção a baixo custo e porque o escravo, enquanto mercadoria, era fonte de lucro, já que era ela (burguesia) que transportava. É assim que a grande produção açucareira foi a única base da economia colonial até meados do século XVII.

A pobreza passou a existir tanto economicamente como socialmente, devido a essa estratificação imposta pela própria história da formação da sociedade brasileira. Essa estratificação pode ser bem compreendida nesse trecho de Prado Junior, que divide a população existente à época da Colonização:

Entre os dirigentes da colonização, em seus vários setores: O clero, a família patriarcal, a massa trabalhadora escrava e os pobres livres, legitimava-se a estrutura social da colônia e cumpria-se a obra da colonização, que foi [...] avultando com o tempo o número dos desclassificados, dos inúteis e inadaptados; indivíduos de ocupações mais ou menos incertas e aleatórias ou sem ocupação alguma (PRADO JUNIOR, 1996, p. 279).

O Brasil Colônia herdou de Portugal uma cultura social que não via a problemática da pobreza do ponto de vista social e, portanto, este segmento da população não se incluía na responsabilidade governamental, era somente consequência da evolução das sociedades, matinha um ranço tradicional criado nas bases da sociedade católico-feudal. O ideário da pobreza estabelecido na Europa medieval cristã se manteve por uma longa duração histórica, principalmente na península ibérica, região rigorosamente católica, notadamente em Portugal que permanece com a ética tradicional da Igreja Católica, avançando o século XVI, em conflito com a nova ordem social burguesa (SIQUEIRA, 2009). Assim, o ideário da pobreza no contexto do projeto colonizador incorpora os princípios da moral cristã criando as bases da sociedade colonial no Brasil.

[...] a integração entre Estado e Igreja tinha, em Portugal, sua expressão maior na aliança entre os direitos do rei (lei) e o direito da igreja (canônico). Assim, as tendências que são postas em práticas com a renovação dos princípios filosóficos teológicos alargam os ideais tradicionais, que reaparecem com força na prática do projeto colonizador (SIQUEIRA, 2009, p. 4).

No Brasil, a pobreza, que foi gerada nos princípios do projeto colonizador, percorreu toda a sociedade colonial em oposição à riqueza e ao bem estar de outras classes sociais. A pobreza atravessou o longo tempo da colônia perpassando toda a sociedade brasileira, tanto imperial quanto republicana, principalmente nas primeiras décadas, como a representação de uma camada social constituída de pessoas impossibilitadas e desclassificadas. Uma sociedade historicamente marcada por extremos bem definidos, de um lado uma sociedade senhoril e do outro uma

escravista, gerou ao longo dos séculos, uma população que era livre e pobre, num processo contínuo de degradação social, que agravou a situação de carência, miséria e exclusão vividas durante o Brasil colonial e nos períodos que se seguiram (FRANCISCO FILHO, 2004).

Esta noção da pobreza como um fenômeno não visto como uma questão social tirou este problema do foco das atenções políticas por um longo período, uma vez que superado o ideário cristão, a mesma passou a ser vista como uma distorção na evolução normal de uma sociedade que se modernizava (BUREAU INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2003).

Como versa Siqueira (2009, p. 5). “Os recursos materiais para os destituídos eram muito escassos, o que agravava a situação entre os extremos na escala social, sinalizando a formação das raízes da desigualdade [...]”.

Ao longo do desenvolvimento nacional, “[...] o caráter degradante da pobreza, do ponto de vista econômico, social e cultural afigura-se [...] em diversos contextos [...]” (SIQUEIRA, 2009, p. 5) no âmbito da questão da desigualdade social. Sobre essa questão podemos compreender que:

A vergonhosa desigualdade brasileira não decorre de nenhuma fatalidade histórica, apesar da perturbadora naturalidade com que a sociedade a encara. A desigualdade tornada uma experiência natural não se apresenta aos olhos de nossa sociedade como um artifício. No entanto, trata-se de um artifício, de uma máquina, de um produto de cultura que resulta de um acordo social excludente, que não reconhece a cidadania para todos, onde a cidadania dos incluídos é distinta da dos excluídos e, em decorrência, também são distintos os direitos, as oportunidades e os horizontes. (HENRIQUES, 2000, p. 2).

O grande distanciamento sociocultural predominante entre as classes sociais no período colonial se estende ao período monárquico, dando uma expressão maior à desigualdade social. As classes menos favorecidas contavam com ajuda social, principalmente, da Irmandade da Misericórdia e não tinham acesso à escolaridade. A educação se mantinha como privilégios da elite local. Não foram criadas as bases que colocavam a educação como ação coletiva e promotora do processo de desenvolvimento. Processo que se mantém ausente mesmo na transição para a

nova ordem republicana e na formação das condições socioeconômicas que construíam a transição brasileira para um modelo capitalista com uma classe trabalhadora assalariada urbana.

Porém, o que viria a aplacar a pobreza, com a abertura do mercado de trabalho, também serviu para o surgimento de mais um tipo de exclusão social, pois agora, os trabalhadores assalariados, com seus parcos salários engrossariam a massa de pobres e excluídos da sociedade (SCHUELER, 1999).

Schueler (1999, p. 2), sobre isso complementa:

O processo crescente de urbanização, ocorrido nas principais capitais de Províncias do Império do Brasil durante o século XIX, não estava associado, como nos países europeus, ao desenvolvimento das grandes indústrias, movimentadas pelo capitalismo industrial e financeiro. De maneira muito peculiar, as cidades oitocentistas brasileiras, antigas sedes da administração colonial portuguesa, conservaram as suas tradicionais funções burocráticas, comerciais e portuárias. Através dos seus portos, circulavam os produtos agrários destinados ao mercado externo, entre eles o açúcar nordestino, o café fluminense, o charque das Províncias do Sul e muitas outras riquezas, além de uma multidão de objetos, produtos, livros, ideias, homens, mulheres e crianças, provenientes de longínquas terras estrangeiras.

Esse processo ocorreu devido à maioria da população ainda está vinculada ao meio rural, com dedicação à economia agrário-exportadora que estruturava a economia colonial, fato que não criava condições para grandes alterações no setor produtivo, nem no Império, nem no Brasil independente e nem nas décadas iniciais do governo republicano. As mudanças ocorridas a partir da segunda metade do século XIX como a

[...] abolição da escravidão, desenvolvimento das redes de transportes, imigração e industrialização, não foram suficientes para alterar fundamentalmente a orientação da economia, mas contribuíram para a formação de um incipiente mercado interno, estimulando a industrialização, urbanização, crescimento relativo do mercado interno, a incipiente industrialização, não foram de moldes a alterar profundamente os padrões tradicionais de urbanização que se definiram no período colonial [...] (COSTA, 1999, p. 207).

Passou a ocorrer um estímulo maior ao processo de urbanização, inclusive com as melhorias do sistema de comunicações que estava rompendo com o “[...] isolamento

e a apatia em que viviam no princípio do século as cidades do interior [...] os benefícios do progresso concentravam-se nos grandes centros que se modernizavam [...]" (COSTA, 1999, p. 198).

Neste movimento urbano em ascensão; homens, mulheres e crianças livres ocupavam-se com uma infinidade de serviços urbanos. Nesse grupo de pessoas estavam crianças e jovens que representavam seus papéis de trabalhadores na luta cotidiana. As crianças vagavam nas ruas como moleques de recados, vendedores ambulantes, criados e aprendizes, "[...] as crianças populares, escravas, livres nacionais ou estrangeiras, exerceram diversas funções na sociedade e teceram com suas mãos um quinhão da história" (SCHUELER, 1999, p. 3).

O trabalho braçal era um fator que marcava a sociedade distinguindo a população livre e liberta das demais classes sociais da população. Esse era fator determinante para as limitações das classes pobres, principalmente no que se refere à educação. Neste contexto social excludente, inúmeros eram os fatores que distanciavam os menos favorecidos dos demais segmentos sociais, mas, tratando-se da educação, a necessidade do trabalho aliada ao trabalho braçal precoce era um elemento importante que afastava um amplo contingente populacional da educação escolarizada, considerando também que não existia nenhum direcionamento público que estimulasse a presença desta camada social nas escolas (SCHUELER, 1999).

No final do século XIX, a situação de menores sem escola e sem trabalho, sem escola e com trabalho era relevante nas cidades brasileiras Segundo Schueler (1999, p. 4):

[...] as crianças e jovens representavam espetáculos à parte. As fontes primárias disponíveis, como os Relatórios Provinciais, os arquivos de polícia, os relatos dos viajantes e contemporâneos, os documentos das instituições de assistência leiga, religiosa e educacional, assim como outros inúmeros documentos, chamam a atenção para a presença e a vivência marcantes das crianças e jovens na vida do Império, notadamente àquelas pertencentes às classes trabalhadoras e pobres. [...] Crianças trabalhadoras, pobres e mendigas perambulavam e, muitas vezes, habitavam com suas famílias as ruas, adros das igrejas e praças, praias, jardins e espaços públicos das cidades (SCHUELER, 1999, p. 4).

Pautado na Constituição francesa, de cunho liberal, em 1824 é outorgada a primeira Constituição brasileira, que vai permanecer durante todo o período imperial (1822-1889). O Art. 179¹ desta Lei Magna expressará a obrigatoriedade da instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, todavia, em se tratando de educação, pouca coisa mudou após a promulgação da Constituição Brasileira, pois o Estado Imperial e a população do país continuavam a dar pouca atenção à melhoria das políticas educacionais atinentes à educação (RIBEIRO, 2010).

Ao longo desse período de transformação que ocorreu no Brasil, desde o descobrimento, quando passara a ser colônia de Portugal, ao período da sua Independência (período Imperial), não houve profundas transformações no que concerne ao combate dos excluídos, que se apresenta formado por mestiços, colonos brancos, negros alforriados, do qual os traços raciais, vão caracterizar o mestiçamento da nação brasileira.

Nas cidades brasileiras do século XVIII já se percebia a clara desigualdade social. De um lado a riqueza e o poder e do outro a pobreza e a exclusão social. A situação de crianças e jovens que permaneciam fora da escola não alterava os princípios da organização social. A situação, vista com naturalidade, não sofria alterações, não se construíam, nem se estabeleciam.

Veiga (2008, p. 6) assim relata:

[...] as condições para as crianças terem frequência regular na escola e, principalmente, aprenderem a aquilo que se esperava delas: o saber elementar escolarizado. Os motivos foram de toda ordem e de maneira combinada: pobreza da população, trabalho infantil, dispersão populacional e das escolas, inconstância na administração política, limitações pedagógicas, mas principalmente em razão da presença de uma dissonância entre a expectativa de civilizar e o imaginário de uma população concebida como grupo inferior, de 'difícil educação' (VEIGA, 2008, p. 6).

¹ Art. 179 da Constituição Política do Império do Brasil (25 de março de 1824): A inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em 18 out. 2013.

Com o protecionismo industrial estabelecido, as bases industriais do mundo adequaram-se e, para isso, fez-se necessário incentivar as poucas indústrias nacionais para este novo modelo e para produzirem com vistas ao mercado interno. Era preciso mão de obra preparada, escolarizada e o Brasil, com sua economia baseada na agricultura, na exploração bruta do trabalho, não atingia as exigências dos interesses externos. Num amplo quadro de conflitos, o Brasil chega ao final do século XIX, com a libertação dos escravos, movimento seguido pela República, buscando também atender às novas demandas socioeconômicas internacionais. E, paralelo a isso, são incentivados os discursos e pequenas ações para acabar com o analfabetismo no país.

No final do Império, o quadro geral do ensino era de poucas Instituições Escolares, principalmente no ensino primário. Existiam apenas alguns liceus provinciais nas capitais, colégios privados bem instalados nas principais cidades, cursos normais em quantidade insatisfatórias para as necessidades do país. Alguns cursos superiores que garantiam o projeto de formação (médicos, advogados, políticos e jornalistas).

Neste quadro de desenvolvimento burguês e excludente, importante destacar a discriminação no ambiente escolar, construindo uma complexa cadeia social, na qual as diferentes classes sociais não se sociabilizam no mesmo espaço público, no caso a escola que deveria ser a representação do convívio e da sociabilidade na construção do conhecimento e da cidadania. A desigualdade social era tão presente, que expressava inclusive a ambiguidade na frequência escolar. Veiga (2008, p. 3), expressa esta questão, dizendo que:

[...] Os filhos dos ricos não iam às escolas públicas, a instrução era em casa, a elite temia o envolvimento de seus filhos com as crianças que frequentavam a escola e sendo assim, esse ensino era bem melhor, as crianças ricas aprendiam mais rápido do que as que estudavam nas escolas. [...] os ricos não deixavam seus filhos irem à escola temendo o convívio com as crianças pobres e negras, os pobres não queriam que seus filhos fossem para as aulas para não sofrerem discriminação e também por que eles tinham que ajudar no sustento da casa fazendo pequenos trabalhos, e ainda havia os pobres que não deixavam os filhos irem a escola e que não se relacionavam muito bem com os que iam a escola.

Portanto, ainda no entendimento do autor:

[...] incorporar o período imperial nas análises relativas à presença de pobres, negros e mestiços na história da escola pública brasileira pode levar-nos a problematizar melhor o fracasso da escola como vetor de civilização e homogeneização cultural da população brasileira durante a Monarquia e sua recriação como escola de alunos brancos de 'boa procedência' nos anos iniciais da República. (VEIGA, 2008, p. 3).

As dificuldades das famílias pobres eram muitas e diversas, a própria situação de pobreza com suas implicações de carência pessoal e precariedade material, aliada a indiferença pública quanto a importância da educação para as camadas populares afastavam as pessoas da formação escolarizada. Simplesmente a educação não era entendida como algo que ensinasse a prática da vida, não tinha uma utilidade clara para a população, mesmo sendo algo que o Estado oferecia gratuitamente (VEIGA, 2008).

Mesmo com os discursos que enfatizavam a educação popular como condição de progresso e civilização, focando o [...] “empenho em generalizar a instrução, de modo a patentear a todo cidadão ainda ao de mais humilde e obscura procedência”. “[...] Contudo, ao que tudo indica ‘os humildes e de obscura procedência’ não tiveram condições de permanência em uma instrução regular [...]” (VEIGA, 2008, p. 12).

Essa situação reflete o caráter dual que se estabelecia na organização da educação básica que, na realidade, não era prioritária para os menos favorecidos. O Império se voltou de forma mais ativa para a promoção e manutenção da tradição do ensino elitista, não fortalecendo uma política voltada para formação educacional de forma mais ampla, no sentido de promover o ensino como agente de superação do analfabetismo e melhor formação cultural e pessoal da população, considerando-se o fato de que no final do Império 85,0% da população brasileira era analfabeta (GONÇALVES, 2010).

Conforme a tabela 1, em 1890 o Recenseamento Geral mostrou que cerca de 85% dos habitantes eram analfabetos, quase o mesmo percentual de analfabetos encontrados na população de praticamente duas décadas anteriores (GONÇALVES, 2010).

Tabela 1- População total, população analfabeta, percentual de analfabetos e de pessoas com menos de 15 anos na população. Brasil – 1872 e 1890.

Ano	População total	Não sabem ler	% de pessoas que não sabem ler e escrever	% de pessoas de 0 a 14 anos de idade
1872	9.930.478	8.365.997	84,2	35,2
1890	14.333.915	12.213.356	85,2	41,2

Fonte: Diretoria Geral de Estatística, [187?] / 1930, Recenseamento do Brasil 1872/1920; IBGE, Censo demográfico 1940/2000. Dados extraídos de: Estatísticas do século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. (Apud Gonçalves, 2010, p. 56).

Também fica reconhecido que os recursos econômicos, tanto por parte do governo central, quanto do governo provincial eram precários para o setor educacional, principalmente para aqueles voltados para o ensino primário e médio. Os maiores direcionamentos neste sentido estavam centrados na capital imperial, enquanto as províncias não sustentavam as condições com que a manutenção do funcionamento educacional deveria ser implementado “[...] sem recursos humanos e econômicos, não puderam ‘as *províncias*’ levar a bom termo, se é verdade que tal fato as interessava, nem quantitativa nem qualitativamente, o ensino primário e o médio” (FREIRE, 1993, p. 38, grifo nosso).

O Império, desde o Decreto de 1.879, havia criado instrumentos importantes para a ampliação do direito de acesso à educação básica, entretanto, os mecanismos públicos não ampliaram essa promoção. A expansão educacional e a redução do analfabetismo não se deram de forma que representassem alguma mudança social até o final do governo imperial.

Na realidade, isso nos faz compreender que a importância da escolaridade ainda não se voltava para a instrução da população como um todo, ou seja; as classes mais necessitadas, que constituíam a maior parte da população nacional, não tinham acesso ao direito à educação escolarizada. Isso reforça o que explica Veiga (2008) quando expressa que:

[...] os mecanismos internos e cotidianos de exclusão há muito estiveram presentes na história da escola brasileira. Portanto, às questões aqui identificadas para explicar a precariedade da escola pública elementar do

século XIX deve-se acrescentar principalmente o problema da clientela escolar, suas cores e pobreza, em que a chamada má procedência se apresentava como impedimento social (VEIGA, 2008, p.13).

Contudo, ao eclodir um novo regime, já se tinha uma considerável experiência relativa aos processos de discriminação e preconceitos também no ambiente escolar.

Historicamente, na trajetória do processo de organização social que se estende ao final do século XIX, o entendimento dos desfavorecidos ou classes inferiores incluía grupos de pessoas na categoria de pobres como, brancos pobres, negros e mestiços. Este grupo, em quase sua totalidade, ficava alijado da educação formal, ou seja, este era o grupo que se situava nas margens da exclusão social e do processo discriminatório. Cabia à escola pública, nos seus princípios educacionais, sociais e inclusivos, desenvolver a função não apenas de instruir, mas também de sociabilizar grupos distintos buscando desenvolver os princípios de cidadania.

Entretanto, estamos observando que ainda no final do Império, para que a escola pública deixasse de ser vista com discriminação pela elite da sociedade, foi necessário que também a sua clientela fosse outra, crianças de famílias de “boa procedência”, ou seja, branca e da elite. Nesse processo a discriminação assolou “a camada negra e ou pobre” da população que não poderia mais obter um fácil acesso à educação (VEIGA, 2008).

Neste contexto, verifica-se, portanto, que os mecanismos internos e cotidianos de exclusão há muito estiveram presentes na história da educação brasileira, fato que associava pobreza e educação numa interface com as vulnerabilidades da desigualdade social (VEIGA, 2008).

Com a mudança do regime político, inaugurando a República no Brasil em 1889, a ênfase na educação popular, pelo viés da escola pública, tomou forma no contexto do movimento de mudanças sociais e urbanas que se desenvolviam nas principais cidades brasileiras. Entretanto, o ideário da modernidade republicana, promotor de mudanças sociourbanas, apoiado na ideologia higienista, não inclui as classes populares neste novo processo de desenvolvimento. Nas primeiras décadas da

República, as classes pobres não são atingidas com melhorias estruturais, nem por alterações qualitativas em sua condição social. As ações voltadas para maior conscientização da emergência da educação da população como fator determinante na construção de uma maior civilidade e da cidadania ainda estavam na pauta da modernidade republicana.

1.2 A República e a questão da educação

A grande crise no poder imperial, aliada às mudanças socioeconômicas que estavam acontecendo no Brasil, tendo como fator importante a emergência de novos grupos de poder, com novas tendências políticas voltadas para os interesses de grupos sociais distintos que buscavam modernizar o país, tendo a questão da escravidão como o maior embate político neste contexto de mudanças, traçou os caminhos para a república, que em seguida à abolição se estabelece dando forma a um novo modelo sociopolítico ao país.

“Um novo modelo de sociedade, que tem em seu constructo ideal de razão, de ciência, de doutrina positivista e de preceito liberalista econômico para que o projeto de um país moderno, urbano e industrializado possa se tornar viável” (NÓBREGA, 2009, p. 2).

Essa noção de um novo modelo de sociedade incluía concepções políticas e sociais, seguindo princípios europeus que proclamavam o ideário da modernidade como fator determinante para a construção de um processo de civilidade e do progresso, com bases em novas diretrizes condutoras do desenvolvimento, que marcava o início do século XX no Brasil. Neste sentido, a Constituição republicana de 1891², promoveu avanços na tentativa de conduzir a nação a essas novas diretrizes,

² BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891. Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao91.htm>. Acesso em 18 out. 2013.

estabelecendo inclusive o Estado laico, definindo a separação entre a Igreja e o Estado, fato que promoveu novas relações entre Estado e sociedade, tanto no âmbito político quanto no social.

Entretanto, a mesma constituição não decretou a construção da cidadania, na medida em que excluiu uma ampla parcela da população do direito ao voto, incluindo os analfabetos e as mulheres, dentre um amplo universo que abrigava as classes pobres. Neste ponto, Carvalho (1996, p. 45) diz o seguinte:

A exclusão dos analfabetos pela Constituição republicana era particularmente discriminatória, pois ao mesmo tempo se retirava a obrigação do governo de fornecer instrução primária, que constava do texto Imperial. Exigia-se para a cidadania política uma qualidade que só o direito social da educação poderia fornecer e, simultaneamente, desconhecia-se este direito (CARVALHO, 1996, p. 45).

No entanto, a educação começava a dar os primeiros passos rumo às mudanças, mas nada que indicasse uma educação voltada para todos. A elite ainda detinha a hegemonia ao ensino e os desfavorecidos da época, não haviam despertado o interesse de lutar por educação, ou pela própria ignorância ao assunto, ou pela falta de vontade do Estado de inseri-los nesse contexto do processo da educacional (TRINDADE, 2007).

Contudo, essa política educacional que despontava com as reformas que vieram de Benjamim Constant até a era Getúlio Vargas ia ao encontro das transformações no mundo que ocorreram no período da industrialização, e que necessitava de uma mão de obra qualificada que soubesse, no mínimo, ler e escrever.

Conforme expressa Romanelli, (2010, p. 30):

A esse movimento pendular da política educacional em âmbito federal, que oscilava entre os estudos literários e científicos e entre a oficialização e a desoficialização, se contrapunha a necessidade, posta em âmbito estadual, da implantação e expansão das escolas primárias.

Entretanto não era ainda uma escola para o povo, a elite ainda era o foco, a divisão em classes na escola era uma forma de mecanismo de seleção. A educação voltada para os pobres ainda não era vista como prioridade pelo governo.

Deste o início da República, com a urbanização se acentuando devido ao avanço da industrialização, tem início o período de transição para o capitalismo, principalmente nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, nas quais se instalaram as indústrias. A mão de obra, agora representada principalmente por ex-escravos e outros trabalhadores urbanos, constituía-se como camada ignorante e a eles se unem os imigrantes estrangeiros, preconizando um grupo de trabalhadores que não eram atendidos por mudanças na oferta da educação, inclusive porque o sistema educacional não se alterou de forma estrutural no sentido de promover uma mudança no cotidiano social das classes populares.

Nesse contexto Ribeiro (2010, p. 82) complementa informando que:

Com a sociedade brasileira se desenvolvendo em base urbano-comercial desde a segunda metade do século XIX, o analfabetismo passa a se construir um problema, porque as técnicas de leitura e escrita vão se tornando instrumentos necessários à integração em tal contexto social. Desta forma, o déficit acumulado e as novas tendências da sociedade brasileira passavam a exigir mudanças radicais visando à solução do problema apontado. Campanhas proclamando a necessidade da difusão da escola primária foram organizadas. Eram lideradas por políticos que, enquanto tais, reconheciam a necessidade da difusão especialmente da escola primária como base da nacionalidade [...].

Segundo Leão (2005, p. 5), a noção de política de educação nacional no Brasil,

[...] fundamentara-se desde os primeiros tempos da República nos ideais liberais, caracterizara-se pela centralização, formalismo e autoritarismo. A importância que lhe fora delegada era relativizada, na medida que representasse atender à escolarização popular. A mudança das ideias pedagógicas, fundadas na educação escolástica de herança religiosa, traria ao cenário educacional brasileiro, em compatibilidade com modelo técnico-industrial que se operava, a influência tecnicista da “Escola Nova” do norte-americano John Dewey. Entusiastas do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” com a liderança dos brilhantes intelectuais Anísio Teixeira e Fernando Azevedo entre outros, colocaram, embora combatessem o monopólio do Estado na educação, a necessidade do poder público assumir maior responsabilidade educacional. Amplos debates entre grupos de educadores católicos conservadores e os adeptos das novas ideias que defendiam a responsabilidade pública, a laicidade, a gratuidade, a co-educação marcaram o período de 1931 a 1937 (LEÃO, 2005, p. 5).

As reformas educacionais que ocorreram durante o período da Primeira República, no Brasil, não significaram grandes modificações na sua estrutura. Continuava a ser uma educação voltada para a elite e aos interesses do Estado. (FRANCISCO FILHO, 2004). Os direcionamentos a favor da educação, pautados em discursos que coroavam a alfabetização como um agente de progresso nacional defendido a partir do início dos anos 20, coloca em pauta o problema das camadas desfavorecidas e a necessidade da garantia das primeiras letras como uma necessidade para um melhor desempenho desta força de trabalho no contexto do ideário de progresso que se estabelecia no país.

Gonçalves (2010, p. 61), destaca que:

Na primeira década da República, a fração de analfabetos na população até que foi um pouco reduzida: de 85% para 74% dos habitantes do país. No entanto, entre 1900 e 1920, enquanto a população do país quase dobrava, o número de analfabetos seguia o mesmo caminho, mantendo-se analfabeta a fração de quase 2/3 da população maior de 15 anos.

O início da Primeira República motivou expectativas quanto à democratização do acesso à educação para muitos segmentos da sociedade, o que acabou não acontecendo da forma que se esperava (GONÇALVES, 2010). A tabela 2 visualiza esse movimento, no qual podemos compreender melhor os percentuais apresentados pela educação nas primeiras décadas do século XX.

Tabela 2 - População total, população analfabeta, percentual de pessoas analfabetas e taxa de analfabetismo entre maiores de 15 anos – Brasil –1890, 1900 e 1920.

Ano	População total	Não sabem ler	% de pessoas que não sabem ler e escrever	% de pessoas de 0 a 14 anos de idade
1890	14.333.915	12.213.356	85,2	-0-
1900	17.438.434	12.989.653	74,5	65,3
1920	30.635.605	23.142.248	75,5	64,9

Fonte: Diretoria Geral de Estatística, [187?] / 1930, Recenseamento do Brasil 1872/1920; IBGE, Censo demográfico 1940/2000. Dados extraídos de: Estatísticas do século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), disponível em www.ipeadata.gov.br – Somente as taxas de analfabetismo entre maiores de 15 anos. (Apud Gonçalves, 2010, p. 61).

A partir dos anos 1920, algumas mudanças políticas e culturais indicariam novas tendências na sociedade brasileira que reforçariam o movimento ideológico do entusiasmo pela educação popular.

Neste cenário, no contexto histórico, de acordo com Bello (2001, p. 5), podemos dizer que a sociedade,

[...] foi marcada por diversos fatos relevantes no processo de mudança das características políticas brasileiras. Foi nesta década que ocorreu o Movimento dos 18 do Forte (1922), a Semana de Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista (1922), a Revolta Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927). Além disso, no que se refere à educação, foram realizadas diversas reformas de abrangência estadual (BELLO, 2001, p. 5).

Mesmo com os movimentos políticos, culturais e com a expressão do ideário da modernidade perpassando no contexto da sociedade, as reformas educacionais correspondiam a uma noção positivista que se efetivava no sentido nacional, mas num universo descentralizado que não acompanhava o movimento do processo socioeconômico que se estabelecia no Brasil. Movimento que traçava um caminho para um país, já com alguns estados, com características urbanas industriais mais acentuadas. Processo que se intensificou a partir de 1930.

Somente com a revolução de 1930 a aristocracia rural começa a perder forças diante do processo de industrialização do que desponta como uma nova economia emergente, os investimentos então passaram a se direcionar para a indústria, pois havia uma intensa demanda para as cidades, seja pela aristocracia rural, seja pelo campesino que viria em busca de melhores condições de vida e de trabalho.

A partir de 1930, vê-se que a implementação do capitalismo industrial no Brasil exigiu modificações nas relações sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais. O crescimento e a expansão do capitalismo nacional, que toma forma com grande relevância notadamente na região, sem associar o estado do Espírito

Santo neste processo³, exigiu novos direcionamentos na educação, incluindo as classes populares.

Com a vitória de Vargas em 1930, um dos seus primeiros atos foi criar o Ministério da Educação e Saúde Pública. O responsável por esse Ministério foi o Ministro Francisco Campos, que após baixar vários decretos em prol da educação, compôs as reformas Francisco Campos.

Como constata Francisco Filho, (2004, p.86):

Para a educação, o momento histórico tornava imperiosa a necessidade de mudar. Eliminar o analfabetismo passou a ser a palavra de ordem; era preciso preparar o trabalhador urbano para o concorrido mercado de trabalho. O sistema de ensino existente era para atender a elite e não respondia às aspirações do momento. As mudanças feitas nos rumos da educação em 1930, ainda, refletiam as contradições entre o antigo e o moderno. No entanto, passou a ter uma relação direta entre o crescimento urbano e as taxas de alfabetização e de escolarização (FRANCISCO FILHO, 2004, p. 86).

Essa nova política educacional no Brasil tentava amenizar as desigualdades na sociedade em geral e objetivava diminuir o nível de analfabetismo. Contudo, a visão era o crescimento econômico, pois a demanda de mão de obra exigia trabalhadores que soubessem no mínimo ler e escrever. “[...] É nesta conjuntura que a educação ocupou um lugar de destaque, dada a complexificação da sociedade urbano-industrial. [...] Era fundamental assegurar as condições mínimas que garantissem a instauração de uma nova ordem econômica dirigida para a industrialização” (ZOTTI, 2006, p. 2).

No entanto, segundo Leão (2005, p. 2), o processo de democratização do acesso à escola pública caminhou de forma lenta em decorrência das:

[...] mudanças sociais nos períodos subsequentes com o ingresso das camadas populares urbanas como mão-de-obra na economia que se industrializava e a presença feminina no trabalho trazem contingentes maiores à busca de escolarização o que restringe o acesso à escola pública ainda rara. O analfabetismo permanece com a privação de escolaridade no meio rural. [...] A política educacional será pautada no caráter liberal que irá

³Sobre essa questão veja: SIQUEIRA, Maria da Penha Smarzaró. **Industrialização e empobrecimento urbano o caso da Grande Vitória – 1950-1980**. 2. ed. Vitória: Grafítusa, 2010.

permeiar o processo educacional centrado na teoria do capital humano. O descomprometimento com a educação pública gratuita é resultado da política econômica que prioriza o emprego de recursos na acumulação do capital.

Bissoli (2012, p. 24) realça que, por volta do ano de 1932:

[...] os debates para ampliação da conscientização do compromisso social e educacional, [...] fomentados por educadores defensores dos ideais da Escola Nova, resultaram na assinatura do Manifesto dos Pioneiros, redigido por Fernando Azevedo e capitaneado por Anísio Teixeira, que, em resumo, conclamava em âmbito nacional que passasse a educação a ser dever do Estado, fosse obrigatória e gratuita, e que instituído fosse o Plano Nacional de Educação, além do que rechaçava o sistema educacional como se apresentava dividido – dualismo educacional – quando à sua destinação para os ricos e outra para os pobres.

Porém, em 1937, o golpe de Estado inaugura o “Estado Novo” centralizando o poder estatal nas mãos do ditador – Getúlio Vargas. Refletindo tendências fascistas é outorgada uma nova Constituição em 1937 e sobre isso Bello acrescenta que:

A orientação político-educacional para o mundo capitalista fica bem explícita em seu texto sugerindo a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado. Neste sentido a nova Constituição enfatiza o ensino pré-vocacional e profissional. Por outro lado propõe que a arte, a ciência e o ensino sejam livres à iniciativa individual e à associação ou pessoas coletivas públicas e particulares, tirando do Estado o dever da educação. Mantém ainda a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário Também dispõe como obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias. [...] As conquistas do movimento renovador, influenciando a Constituição de 1934, foram enfraquecidas nessa nova Constituição de 1937. Marca uma distinção entre o trabalho intelectual, para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual, enfatizando o ensino profissional para as classes mais desfavorecidas (BELLO, 2001, p.6).

A educação, durante o período de 1946 a 1961, não sofreu significativas mudanças, o que houve foi um conflito político e ideológico que se acirrava entre educadores, intelectuais, militantes e sindicalistas, da base reformista e entre os católicos e a iniciativa privada. Enquanto os reformistas vislumbravam uma educação gratuita e estatal, os seus opositores entendiam que essa intervenção do Estado na educação era uma ação danosa que poderia levar ao monopólio da educação pelo Estado. Bem verdade que o grande temor dos católicos e da iniciativa privada era perder seus privilégios, não só econômicos, mas filosóficos e políticos (RIBEIRO,

1993). No entanto, a educação ficava a mercê da política que se sucedia, no Estado brasileiro.

Na Constituição de 1946, o ensino gratuito e obrigatório se restringia ao ensino primário, no seguimento da escolaridade só era gratuito se o cidadão comprovasse a sua falta de recurso. Na educação, a ênfase foi na qualificação técnica em detrimento da educação ampla para todas as camadas sociais (FERRARO, 2008).

A escola pública começa a ser uma luta de todos, ganhando força tanto nas camadas mais baixas da sociedade, que almejam uma educação melhor para galgarem uma melhor condição de vida, como pela camada mais alta da sociedade, formada por industriais e empresários que sabiam que investindo em educação receberiam uma força de trabalho mais preparada para o mercado de trabalho. O contraponto dessa premissa vinha da Igreja que não aceitava essas mudanças na educação (HORTA, 1998).

Entretanto, de acordo com Ghiraldelli Jr. (1994, p.113):

[...] o debate entre defensores da escola pública e defensores da escola particular já dava mostras de que se desencadearia uma verdadeira guerra ideológica na sociedade civil. A rede pública de ensino cresceu substancialmente nos anos 40 e 50, tornando-se um patrimônio que os setores sociais mais democráticos não titubeavam em defender. Por outro lado, os empresários do ensino, os donos das escolas particulares, na falta de uma justa bandeira para lutarem pelo ensino privatizado, utilizavam-se da Igreja Católica, que lhe forneceu os velhos argumentos da “liberdade de ensino” e do direito da família na educação dos filhos.

Enfim, o conflito político entre educadores, intelectuais, militantes e sindicalistas da base reformista e entre os católicos e a iniciativa privada, conflito esse que revelava a intensa troca de poder político por que passou o Brasil nessa época, protagonizou 13 anos de exaustivas discussões no Congresso Nacional para que finalmente fosse aprovada, em 1961, a Lei 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Sancionada em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, vinha substituir a Reforma Capanema de 1942, que apresentava a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e gratuidade da escola pública em seus vários níveis de ensino; de

igual modo, colocava as obrigações e responsabilidades do Estado relativo ao sistema de ensino. (SANTOS, 2007).

Ghiraldelli Jr. (1994, p. 133) complementa, que nesse período:

Mesmo gerenciando o país sob o fogo cruzado dos setores conservadores e assistindo ao solapamento das instituições democráticas pelos agentes do imperialismo americano e europeu, o presidente Jango, *'eleito em 1960'*, conseguiu desenvolver medidas importantes para o avanço nas áreas sociais. De 1961 a 1964 o Governo Federal aumentou em 5,93% seus gastos com educação. Em 1962 veio a público o Plano Nacional da Educação que seguindo as prescrições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), impôs ao governo a obrigação de investir no mínimo 12% dos recursos dos impostos arrecadados pela União para a educação.

Segundo Francisco Filho (2004 p. 105), “Paralelamente à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 4024/61, grandes movimentos ‘ganham as ruas’ em todo Brasil”, porém a partir de 1964, todos esses movimentos se extinguem com a ditadura.

Ainda segundo Ghiraldelli Jr. (1994, p. 134):

O PNE foi extinto 14 dias após o golpe de março de 1964. As forças conservadoras que tomaram o poder governativo desejavam, rapidamente, cortar qualquer vínculo com o passado que significasse concessões à população trabalhadora. Daí para frente o populismo passou a ser veementemente combatido e condenado pelos novos dirigentes e pelos intelectuais que passaram a comandar a sociedade política. Desejava-se, então, segundo as falas dos golpistas, “o fim da demagogia e a modernização do país”. O sonho da construção de uma nação efetivamente democrática, pelo menos para uma geração, foi estancado.

A partir de 1964, o Brasil inaugura uma nova fase de expansão desenvolvimentista, amplia-se o papel do Estado com a criação de várias empresas estatais, contudo o objetivo mascarado nessa ação era a de concentração de renda e inibição de ações e reivindicações das classes sociais que vinham emergindo nos governos anteriores. (IPEA, 2010).

O modelo político implantado em 1964, também não priorizava a educação enquanto projeto de reconstrução nacional, a prioridade era a concentração de renda, provocando um aumento considerável nas desigualdades sociais. Segundo o autor,

o descomprometimento com a educação pública gratuita é resultado da política econômica que prioriza o emprego de recursos na acumulação do capital (LEÃO, 2005).

Essa política adotada a partir de 1964 conduziu o país a novas perspectivas no condizente à educação, às políticas públicas e à desigualdade social.

1.3 Novos direcionamentos políticos e suas articulações na área educacional

O rumo que o país toma a época que vai de 1964 a 1985, caracterizou-se pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o regime militar, reflexo sentido também na educação brasileira.

Nesse contexto o período entre 1964 a 1985 foi modificador da história da educação no Brasil. Essa fase foi marcada pela intervenção militar, pela burocratização do ensino público e por teorias e métodos pedagógicos que procuravam delimitar a autonomia dos profissionais que trabalhavam na educação e dos estudantes. Qualquer movimento que fosse divergente aos ideais do regime político vigente, era reprimido pela força e a educação brasileira estava submissa ao Estado e as novas regras do regime autoritário (ASSIS, 2009).

Ribeiro (2010, p.182), enfatiza a questão nos relatando que:

O golpe militar levado a efeito com o objetivo declarado em palavras de acabar com a corrupção, com a inflação e com a subversão (esta nunca bem definida: mas, com certa frequência, identificada com a ameaça comunista, com o perigo soviético), em verdade, isto é, analisando os atos dos governos, militares que se seguem, representou a possibilidade de instalação, pela força, de um Estado que tinha como tarefa concreta a eliminação dos obstáculos à expansão do capitalismo internacional [...].

Os militares juntamente com a elite conservadora, instalados no poder se apropriaram de toda a máquina pública de forma autoritária, envidaram-se no objetivo de acabar com qualquer manifestação cultural que colocasse sua estrutura ideológica em risco (ASSIS, 2009).

Chiavenato (2004, p. 149) nos confirma isso ao dizer que:

Procurou-se evidenciar que a política do governo militar empenhou-se na destruição cultural das forças que poderiam resistir à barbárie. Ao se impor pela força, adotando um modelo consequente e coerente com a Doutrina de Segurança Nacional, a ditadura mostrou a sua verdadeira natureza em termos culturais. E cumpriu a 'profecia' do comandante da invasão da UnB, coronel Darci Lázaro: 'Se essa história de cultura vai nos atrapalhar a endireitar o Brasil, vamos acabar com a cultura durante trinta anos'.

Neste sentido, Assis (2009, p. 1) acrescenta que “os militares não trouxeram qualquer benefício à educação e a cultura Brasileira”. “Só uma visão otimista/ingênuo poderia encontrar indícios de saldo positivo na herança deixada pela ditadura militar” (GHIRALDELLI Jr., 1994, p. 163).

No sentido desta colocação, podemos ressaltar que a cultura em geral foi muito atingida com os direcionamentos da política estabelecida no governo militar, fato que refletiu na educação do país como um todo. Rodrigues (2013, p. 13), enfatiza que: “O regime militar propiciou, de um lado, o insulamento do Estado do patrimonialismo herdado da política anterior e, de outro, o patrimonialismo tecnocrático, promovendo, assim, a continuidade dessa cultura”.

Neste período verifica-se uma grande instabilidade econômica e social, que agravam as contradições no processo de desenvolvimento nacional, fragilizando o modelo educacional no contexto do desenvolvimento em questão. Situando o movimento político de 1964 Sanfelice (2010, p. 317), diz que “Na verdade, os acontecimentos de 1964 não caracterizariam uma revolução e nem um golpe de Estado. Para um modelo clássico de revolução, faltou a mudança do domínio de classe no aparelho de Estado”.

Ghiraldelli Jr, (1994, p. 163) analisa isso muito bem quando nos relata que:

A chamada “Revolução de 64”, nunca foi uma revolução. Sociologicamente falando, não houve uma verdadeira ruptura revolucionária em 64, ou seja, não ocorreu um movimento desencadeador de uma alteração da estrutura da sociedade brasileira. Houve, sim, uma ruptura reformista, ou seja, uma alteração superestrutural caracterizada por um rearranjo na sociedade civil e na sociedade política com a ascensão de diferentes e novas frações da classe dominante ao comando do aparelho governamental.

No contexto do ideário político deste movimento, o Brasil passa por grandes mudanças estruturais, com impacto direto em instâncias sociais, econômicas e políticas criando as bases para assegurar e consolidar a nova ordem em um novo projeto de desenvolvimento para o país, inscrito em um modelo que deveria alargar e acelerar a internacionalização da economia brasileira com uma maior integração ao capitalismo internacional (BRUM, 2011). Para tanto o novo grupo de poder em “um conglomerado de forças heterogenias [...] implanta um regime de repressão [...] e desarticulação das forças populares” (BRUM, 2011, p. 95). Ações, que dentre outras deveriam garantir segurança e estabilidade ao novo regime.

Entendendo essas questões em perspectiva mais abrangente, inclusive no âmbito da educação Battistus, (2006, p. 227) esclarece que:

O regime militar utilizou-se de muitos mecanismos repressivos para impedir a participação e a representação das massas populares em nível institucional. Por outro lado, buscou canais de legitimidade, ao utilizar-se de propagandas com forte cunho nacionalistas, com o intuito de promover reformas nos setores educacionais e sociais. Esta legitimação aconteceria através de apelos constantes à democracia e à liberdade, quando na verdade estas eram reprimidas; pelo discurso favorável à erradicação do analfabetismo, e a valorização da educação escolar, enquanto pouco dinheiro se destinava para este fim, sem contar com a forte contenção política na instituição de ensino. Nesse contexto observa-se que os Governos Militares não se precipitaram em fazer essas reformas na área de educação; dedicou seus primeiros anos de governo ao que lhe pareceu mais importante, isto é, aos setores econômicos e político.

Na perspectiva do projeto político do governo militar, a educação se incluiu em um modelo de ensino autoritário acordado em convênios, focado em formar pessoas, não para a vida social, mas para o mercado de trabalho. A intenção maior era adequar o sistema educacional brasileiro aos interesses políticos do Estado, com o pensamento voltado ao desenvolvimento econômico e de acordo com os novos interesses políticos (ASSIS, 2009).

É neste contexto que foram realizados acordos de cunho internacional, com o governo americano, evidenciando a educação, com a finalidade de promover as mudanças necessárias no sistema educacional do país e dar novos rumos. As atividades de trabalho dos especialistas brasileiros e norte-americanos são incentivadas, das quais resultam os acordos MEC/USAID⁴. As parcerias entre o MEC/USAID, no ambiente do processo de desenvolvimento nacional, tinham como objetivo construir as diretrizes políticas e técnicas do modelo educacional de acordo com os novos direcionamentos do capitalismo que tomava em dimensão nacional e internacional (ROMANELLI, 2010).

O convênio MEC/USAID tinha a intenção de trazer para o país uma educação baseada na educação norte-americana que se utilizava de um sistema educacional tecnicista, excludente e sem nenhuma atenção à educação básica pública. Essa educação não visava ao desenvolvimento do senso crítico do aluno, que não tinha noção do seu lugar na sociedade. Essa nova política de educação fazia nascer em cada aluno um indivíduo individualista e competitivo, reflexo das teorias reprodutivistas que semeavam a ideia voltada à sociedade capitalista (ASSIS, 2009).

Na perspectiva destas questões Haidar e Tanuri (2002, p. 59-60) acrescentam que:

No regime militar a educação se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal feito, divulgação de uma pedagogia calcada em técnicas e não raro confusa legislação educacional.

⁴Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Os MEC/USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposta do desenvolvimento econômico. (Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br. Acesso em: 11 abr. 2014). Para um maior conhecimento sobre essa questão veja: ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 36 ed. Petrópolis: Vozes. 2010. CUNHA, Luiz Antônio; MOACYR de Góes. **O golpe na educação** 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Ajuda Externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel, PR: Edunioeste, 1999.

A educação tomou forma em um sistema de instrução voltado para a formação do mercado de trabalho. A preocupação dos militares, neste sentido, estava centrada principalmente nas necessidades de mão de obra mais especializada para as empresas multinacionais e para as indústrias, atendendo também os interesses do Estado (CHIAVENATO, 2004). Importante destacar que essa noção se incluía em um projeto maior de planejamento educacional, ou seja; no âmbito do “PAEG (Planejamento Econômico Global) para ajustar o sistema educacional às necessidades do mercado de trabalho regulado, utilizando-se dos diagnósticos preliminares do Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso” (LIRA, 2009, p. 4).

No decorrer deste processo, com predomínio de um novo quadro ideológico, as mudanças na gestão da educação não foram acompanhadas por um amplo projeto de alargamento de verbas para os segmentos do setor educacional, bem como não foram prioritárias as políticas públicas de valorização do ensino enquanto um projeto de desenvolvimento nacional. As crises econômicas no mundo capitalista, anunciadas a partir do início dos anos 70, como referencia Anderson (1995, p.10), “[...] na década de 70, todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, articulando baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação”, crise que se refletiu com grande impacto nos países em desenvolvimento e também intensificou a vulnerabilidade nas relações econômicas entre os países com capitalismo avançado e aqueles em desenvolvimento (LEHER, 1998).

No Brasil essa crise vai se refletir com relevância a partir de 1980, gerando instabilidade política e econômica no país, evidenciando a fragilidade do modelo de desenvolvimento em questão, e as dificuldades de inserção do Brasil ao capitalismo internacional, que sinalizava uma nova dinâmica econômica internacional. Figueiredo (2001, p. 30) destaca essa questão afirmando que:

[...] a crise econômica e política da sociedade brasileira no começo dos anos 80 constitui-se num campo propício para o FMI⁵ e o Banco Mundial⁶

⁵FMI – Fundo Monetário Internacional. Sobre essa questão veja: FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Rio de Janeiro. 7. ed. Vozes, 2000. p. 172-173.

consolidarem sua intervenção no Brasil. Como saída da crise, o FMI propôs um rigoroso Plano de Estabilização e, posteriormente, de forma conjunta com o Banco Mundial, propôs os programas de ajuste estrutural. Os empréstimos seriam liberados para os países que aceitassem fazer as reformas em suas economias, de acordo com o prescrito pelo Banco (FIGUEIREDO, 2001, p. 30).

O Banco Mundial, desde o início dos anos 60, já vinha colocando em pauta a preocupação com a redução da pobreza, intervindo no setor educacional na América Latina. Neste sentido a formulação de projetos de expansão da educação, nos princípios de educação para todos, inclui-se em um contexto maior e a formação de cidadania, dando novos rumos da política para o setor educacional (SILVA, 2002). No Brasil os acordos MEC/USAID se estabelecem desde o início do regime militar permeando instâncias sociais e educacionais, entretanto pregavam um modelo educacional tecnicista, que não atingia às reais necessidades sociais que se expressavam no contexto nacional (HAIDAR; TANURI, 2002), com uma relevante desigualdade social, econômica e espacial.

Em uma interface social, a relação da educação com a pobreza sempre implicou programas de políticas públicas com base em projetos de inclusão de uma camada mais abrangente da população, sem escolaridade e ou com baixa escolaridade, fenômeno agravante no quadro das desigualdades sociais e na questão do subdesenvolvimento. Essa questão, no contexto do projeto de desenvolvimento nacional traçado durante o regime militar, foi vista de uma forma funcional sem uma compreensão contextualizada no enfrentamento da questão enquanto um agravante de ampla repercussão no quadro das desigualdades sociais. Exemplo deste questionamento foi à criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1967 (STRELHOW, 2010).

⁶O Banco Mundial foi fundado no ano de 1944, vinculado ao FMI (Fundo Monetário Internacional) através da Conferência de Bretton Woods. Esta reuniu, além dos EUA, 44 países (incluindo o Brasil), preocupados com o estabelecimento de uma nova ordem internacional no pós-guerra. Composto por 5 instituições (agências) vinculadas entre si: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD, 1944), Agência Internacional de Desenvolvimento (AID, 1960), Corporação Financeira Internacional (CFI, 1956), Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA, 1960) e Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos (IGSID, 1962). (POSAR, Maristela M. Roque. Análise das diretrizes do banco mundial na área educacional. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, ano 5, v. 5, n. 10, p. 30-45, jan-jun 2012). Veja: SILVA, Maria Abadia. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, 2002.

Nos anos de 1970 e 80 o tema do analfabetismo foi motivo de grandes debates e campanhas em favor de uma maior atenção a essa questão. Entretanto, a política do MOBRL (extinto em 1985), com o objetivo de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada, não perseguiu este objetivo.

[...] com esse programa a alfabetização ficou restrita à apreensão da habilidade de ler e escrever, sem haver a compreensão contextualizada dos signos. Configurava-se assim, o sentido político do Mobral, que procurava responsabilizar o indivíduo de sua situação desconsiderando-o do seu papel de ser sujeito produtor de cultura, sendo identificado como uma “pessoa vazia sem conhecimento, a ser ‘socializada’ pelos programas do Mobral” (MEDEIROS, 1999 apud. STRELHOW, 2010, p. 54-55).

A ideia propagada no programa do MOBRL de que “[...] as pessoas que não eram alfabetizadas eram responsáveis por sua situação de analfabetismo e pela situação de subdesenvolvimento do Brasil” (STRELHOW, 2010, p. 55), aliada a um dos slogans do Mobral pautado no princípio de que “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável” (STEPHANOU; BASTOS, 2005 apud. STRELHOW, 2010, p. 55), colocou em prática a pouca exigência no recrutamento de pessoas voltadas para desenvolver este trabalho “[...] rebuscando a ideia de que para educar uma pessoa adulta é necessário ser apenas alfabetizada, sem entender o método pedagógico” (STRELHOW, 2010, p. 55).

As ações do MOBRL, na tentativa de erradicar o analfabetismo em um tempo curto, foram aplicadas em um amplo projeto nacional atreladas a outros programas, que juntos tinham como objetivo promover a continuidade dos estudos, iniciados com a alfabetização funcional. O fato deste programa não ter alcançado os objetivos subscritos no projeto em questão nos faz compreender as dificuldades das políticas voltadas para o setor educacional, enquanto instrumentos de um projeto de inclusão e promotores de mudanças sociais.

“Com o término do regime militar e sob os auspícios da Nova República é promulgada a Constituição de 1988, na qual o capítulo sobre a educação apresenta-se com algumas semelhanças ao texto da Lei de Diretrizes e Bases de 1961”⁷

⁷ Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Revogada pela Lei nº 9.394 de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em 11 nov. 2013.

(LEÃO, 2005, p. 7), e também, a promoção da descentralização das políticas públicas, que provocará uma reestruturação do Estado brasileiro a partir da década de 1990. Com a nova Constituição Federal, o debate sobre as atribuições específica a cada instancia de poder ganhou força e ficou estabelecido.

[...] um direcionamento bastante claro para a municipalização das políticas públicas e sociais, [...] No que tange especificamente à gestão da política educacional, a CF de 1988 apontou para a municipalização do ensino fundamental e pré-escolar. Aos estados e à União caberia, primordialmente, a responsabilidade sobre o ensino médio e superior, respectivamente (CASTRO, 2008, p. 11).

A Constituição Federal de 1988, na distribuição de competências, com relação a prestação de serviços educacionais, atribui a União o financiamento do ensino superior e de escolas técnicas federais, como também exercer uma função supletiva e redistributiva, por meio de transferências de recursos aos estados, ao Distrito Federal (DF) e aos municípios. Quanto aos estados, devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e médio. Já a Lei de Diretrizes e Bases de 1996⁸ é mais precisa e lhes concede a prioridade de oferecer o ensino médio e colaborar com os municípios para garantir o ensino fundamental. Aos municípios, a Carta Magna confia a responsabilidade de capacitar o ensino fundamental e a educação infantil, com a responsabilidade pela continuidade e colaboração em programas voltados à educação pré-escolar e ao ensino fundamental (CASTRO, 2008).

No sentido dos princípios consagrados na Constituição de 1988, o direito de igualdade se expressa como valor supremo de uma sociedade civilizada. Princípio universal norteador de vários dispositivos constitucionais, dentre os quais situamos o art. 3º, incisos III e IV, no qual fica estabelecido: erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. No direito à educação, o artigo 6º. coroa a declaração dos direitos sociais destacando com relevância, a educação (BRASIL, 1988). Estava garantido

⁸ Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 11 nov. 2013.

[...] o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para aquelas pessoas que não tiveram acesso em idade regular e estabelecer recursos para a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo. [...] a municipalização do ensino, ao estabelecer a responsabilidade do poder público em ofertar esse nível de ensino por meio do direito público subjetivo, a promoção da descentralização dos tributos em favor da esfera municipal, que gerou a ampliação da capacidade dos municípios em investir na educação. Assim, já no início da década de 1990, os municípios já atendiam a terça parte da demanda da educação de jovens e adultos no ensino fundamental (DI PIERRO apud VENÂNCIO, 2007, p. 2).

Todavia, as mudanças constitucionais de 1988 não foram completas, devido a diversos problemas, como a descentralização dos municípios, que encontrou grandes dificuldades para sua potencialização, inclusive diante da multiplicação dos municípios e dos poucos incentivos para a cooperação intergovernamental, considerando também que se tratando da amplitude dos problemas metropolitanos, os mesmos não foram considerados pela Constituição de 1988. Assomando-se a isso, ainda havia o patrimonialismo que persistia em várias cidades brasileiras (ABRUCIO, 2007). No sentido destas questões Abrucio (2007, p. 70) ressalta que “[...] Como a descentralização em um país tão desigual como o Brasil depende da articulação entre os entes federativos, a compartimentalização afeta diretamente (e de forma negativa) os resultados das políticas públicas”.

Tratando-se dos direcionamentos que envolvem a questão descentralização e educação, mesmo com o enfrentamento dos problemas em âmbito político-administrativo no cenário municipal, estadual e nacional, os mesmos passaram a tomar forma a partir do processo de municipalização do ensino, com foco na educação infantil, no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos, atendendo às normas prescritas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

No início da década de 1990, grande parte dos municípios brasileiros já atendiam às demandas educacionais da EJA, num contexto que envolvia um grande debate nacional em favor da erradicação do analfabetismo e que tomou vulto em grandes proporções principalmente a partir de 1990, com o Ano Internacional da

Alfabetização⁹. Movimento que, no Brasil, promoveu um debate nacional unindo entidades governamentais e não governamentais, colocando em pauta a questão do analfabetismo e propostas de erradicação deste problema de forma abrangente no território nacional (DI PIERRO et al., 2001).

A problemática da educação popular passou a ser revista num contexto mais amplo, permeando paradigmas socioculturais num processo de reconstrução democrática relevando o debate pedagógico “[...] da educação em valores e atitudes para a construção da autonomia moral dos indivíduos e, conseqüentemente, se revalorizasse a escola como agência de formação para a cidadania democrática” (DI PIERRO et al., 2001, p. 73).

Fatores políticos, econômicos e sociais marcaram as mudanças que se processavam na sociedade capitalista nas últimas décadas do século XX. No Brasil, essas mudanças afetaram a sociedade como um todo, uma vez que os direcionamentos para uma nova ordem capitalista, que emergia no cenário internacional, passaria a exigir novas posturas políticas e econômicas nacionais e internacionais diante do ideário posto pela política neoliberal e pelos paradigmas universais do processo de globalização. A educação se incluía neste contexto de forma decisiva e as políticas educacionais em curso no final do século XX foram desenvolvidas atendendo orientações internacionais, principalmente do Banco Mundial e da UNESCO. Os novos paradigmas da sociedade capitalista se evidenciavam sinalizando para um novo processo socioeconômico que deveria atender às necessidades do mundo globalizado com alta predominância tecnológica (NOGUEIRA, 2011). Os ideais norteadores deste processo tinham por base os princípios de um novo entendimento de modernidade no cenário da nova ordem capitalista em questão.

⁹ Em 1990, declarado pela Organização das Nações Unidas como Ano Internacional da Alfabetização, realizou-se em Jonthien, na Tailândia, uma Conferência Mundial que reuniu entre seus patrocinadores, pela primeira vez, a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e o Banco Mundial (DI PIERRO et al., 2001, p. 68)

Assim, na perspectiva das mudanças socioeconômicas e políticas que marcaram o final do século XX, a problemática da educação no Brasil, enquanto questão social, releva-se no contexto das preocupações sociais, ocupando maior espaço no debate político e na pauta de políticas públicas, principalmente pela sua função e ação de inclusão e enfrentamento dos problemas sociais que se avolumavam na grande maioria das cidades do país. As mudanças também exigiram reformas no Estado para conduzir com maior eficiência os novos parâmetros do desenvolvimento econômico e social, enquanto agente maior deste processo de mudanças modernizadora. Para tanto, entram em ação estratégias que foram nomeadas de “modernizantes” no campo político, econômico e administrativo. O ‘Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado’¹⁰ caracteriza estas estratégias e, apesar de ser seu objetivo a reforma administrativa, pressupõe uma reforma do próprio Estado e decide os critérios para a realização da mesma (RIZZOTTO, 2000). E de acordo com o documento do Ministério Federal de Administração (1995):

A reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. E o [...] “Plano Diretor” procura criar condições para reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais (BRASIL, 1995, p. 6).

Neste sentido foi preciso a modernização dos instrumentos de política social, para promoção da qualidade dos serviços sociais, e a reforma do aparelho do Estado, para executar de forma eficiente as políticas públicas (BRASIL, 1995).

Figueiredo (2001, p. 40) enfatiza que:

O Brasil, articulado ao processo de construção de um projeto neoliberal de sociedade e educação, integra-se a um movimento maior que está associado ao desenvolvimento do capitalismo, trazendo sérias consequências para a estrutura social, pois o processo de globalização, exigido em nome de uma aproximação das nações, incorpora uma ideologia que mascara as reais condições que classificam os países como pobres e ricos, dominantes ou dominados, fazendo com que vivenciemos nos últimos anos a derrocada dos direitos sociais e uma submissão cada vez mais acentuada às elites financeiras internacionais.

¹⁰ Brasil. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília. Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da administração Federal da Reforma do Estado, 1995, p. 67.

Considerando os novos interesses políticos e econômicos nacionais no processo de desenvolvimento nacional, aliado às agências internacionais de fomento para a educação, ressaltamos que as mudanças ocorridas no fim do século XX, marcadas pela reestruturação do capitalismo e uma série de transformações no modelo de produção, possibilitaram uma maior compreensão do significado dessas na reconfiguração do papel do Estado e da educação, enquanto agente de desenvolvimento, levando a um alcance maior a necessidade de políticas educacionais de inclusão social no combate da desigualdade e, por conseguinte, no enfrentamento da pobreza. Tal processo se fez necessário diante do alto índice de desigualdade e pobreza apresentado na sociedade brasileira, e dos entraves que essa desigualdade promove nas relações de integração nacional na lógica do desenvolvimento capitalista internacional.

A educação ganha um novo formato no quadro das mudanças sociais, principalmente de uma ampla camada da população com escolaridade incompleta e considerada em risco social. É neste contexto que a política da EJA atua como uma ferramenta de combate à desigualdade e como alternativa de inclusão social, uma vez que busca promover a inserção social de jovens e adultos, que não possuem escolaridade suficiente para viver de forma mais integrada na sociedade e no mundo do trabalho. Souza (2000, p. 28) situa bem essa noção quando expressa que “[...] a educação escolar possibilita um espaço democrático de conhecimento e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual”.

O cenário da desigualdade, tendo a pobreza como referência maior no quadro social brasileiro nas últimas décadas do século XX, tem como base a renda familiar, no caso; o indicador da desigualdade é a renda. Podemos ver nos dados apresentados por Souza Sobrinho (2001), que embora os índices ainda altos, apresentam uma tendência decrescente entre 1970 até o fim das décadas de 1990. “[...] A pobreza reduziu em mais de dois terços e seus índices baixaram de 68,3% em 1970 para 35,3% em 1980, e de 30% em 1993 para 21% em 1997. Os principais fatores que contribuíram para essa queda foram o acelerado crescimento econômico nos anos 70 e a estabilização monetária nos anos 90.” (ALBUQUERQUE; ROCHA, 2000 apud SOUZA SOBRINHO, 2001, p.114).

Destaca-se que um dos motivos do ambiente vicioso da pobreza reside exatamente na cruel estrutura de distribuição de renda. Uma das características inaceitáveis que contribuem para a conservação da pobreza e da desigualdade no Brasil consiste na própria forma de atuação do poder público perante esses dois problemas. A extinção da pobreza e a melhoria gradual da distribuição não acontecem devido à falta de recursos públicos, mas sim pela escassez de vontade política dos representantes públicos e, principalmente, pela extrema ausência de foco das políticas públicas brasileiras de caráter redistributivo (SOUZA SOBRINHO, 2001).

Analisando os dados do documento PNAD¹¹ (1993- 2008), podemos ver a questão por outro viés de entendimento, ou seja; até o final do século XX o Brasil manteve uma elevada desigualdade de renda, que não apresentava tendência decrescente, e a pobreza apresentou redução nas últimas décadas deste século sem redução das desigualdades. O que caracteriza uma grande contradição em nosso processo de desenvolvimento, que se alicerça no crescimento econômico sem combater as desigualdades sociais que se expressa num amplo e complexo quadro de problemas sociais aliados ao alto índice de desigualdade de renda.

Souza Sobrinho (2001, p.112), ao abordar essa questão aponta a “[...] desigualdade educacional como principal causa da desigualdade de renda [...]”, e que no contexto do modelo de desenvolvimento nacional, num cenário de grande desigualdade estrutural, fragilidade nas políticas públicas sociais e educacionais e relevantes disparidades educacionais, foram entrelaçados os elos perversos da desigualdade, com esse entendimento “[...] percebe-se com maior clareza por que o círculo vicioso da pobreza e da desigualdade é difícil de ser rompido” (SOUZA SOBRINHO, 2001, p, 119). No início século XXI, mesmo com os avanços nas políticas públicas sociais com caráter redistributivo e de inclusão, as evidências não apontam mudanças

¹¹ BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 08 nov. 2013.

significativas no quadro das desigualdades em sua totalidade, no complexo universo social brasileiro.

1.4 A desigualdade social e a educação

No contexto da sociedade brasileira, a desigualdade social é uma questão tradicional que na atualidade contemporânea ganhou grande relevância, tanto nos debates políticos, quanto em diversas instâncias da sociedade civil. Problemas relativos à desigualdade se expressam na problemática da pobreza e sua reprodução social, em que a educação, na trajetória do desenvolvimento nacional, sempre refletiu marcas da desigualdade com a exclusão de diversos grupos sociais do processo educacional. Destacamos que esta relação de desigualdade, pobreza e educação, no âmbito das configurações da questão social, perpassa pela ausência de uma compreensão maior dos direitos de cidadania no sentido dos direitos civis e humanos, bem como a tradicional ausência da noção fundamental da educação, enquanto fator de desenvolvimento e superação de vulnerabilidades sociais, ou seja, foi negligenciada a função social da educação.

Cohn (2005. p. 225) sobre esta questão, argumenta que:

[...] análises sobre a questão da pobreza no Brasil mostram como tanto ela quanto a desigualdade social, independente da forma como emergem enquanto questão social ao longo da nossa história, são estruturais na nossa economia, delas fazendo parte a informalidade, a economia de subsistência, o desemprego e inúmeras formas de estratégias de sobrevivência.

Na trajetória do desenvolvimento brasileiro, as questões que envolvem a desigualdade social, educação e políticas públicas, permaneceram dissociadas durante um período histórico muito longo, não se incluíam em princípios de compreensão da função da escola como direito social e seu significado social no processo de desenvolvimento nacional, bem como não ficava entendida como um dos principais componentes norteadores da igualdade social. Sabemos que a

pobreza situa-se como um dos fenômenos que se intensificou como resultado da desigualdade social, presente na sociedade brasileira desde os tempos da colonização e que, neste contexto, a permanência da precariedade dos sistemas educacionais, aliada à ausência de entendimento da função social da educação, atuaram ao longo da trajetória histórica do país como um instrumento para a reprodução das desigualdades.

A visível desigualdade econômica sempre esteve muito próxima da ausência e ou da baixa escolaridade, constituindo assim um entrave para construção da cidadania. As questões relativas às situações de pobreza se refletem na questão da educação, delineando o agravamento do quadro social no Brasil, situação que tomou vulto e ganhou grande relevância a partir da segunda metade do século XX.

A partir de 1964, com o advento da ditadura militar brasileira, transforma-se a conjuntura política e social do país, com uma nova política voltada principalmente para o alargamento e expansão do processo de internacionalização da economia nacional, distanciando as preocupações com a problemática social que se agravava. “[...] O problema da desigualdade se acentua e a sociedade se torna delicada diante da ação interna e externa relativa ao campo da economia [...]” (RIZOTTI, 2009, p. 6). Com esse movimento político, os rumos do desenvolvimento foram redefinidos buscando uma maior integração nacional ao modelo capitalista internacional, com novas estratégias direcionadas para a modernização capitalista do país (BRUM, 2012).

Tratando dos problemas sociais no contexto da sociedade brasileira e de seu enfrentamento pelo viés de políticas públicas, podemos dizer que as políticas sociais se formulavam com um caráter assistencialista/clientelista, fragmentadas, sem ações mais concretas e direcionadas para as questões sociais que tomavam força e se avolumavam, agravando a problemática da pobreza e suas implicações nas cidades brasileiras. As iniciativas de intervenções públicas partiam da preocupação de manutenção da ordem norteadas por um princípio autoritário de controle social. As políticas que se seguiram durante o regime militar, mantiveram o mesmo caráter de controle, fragmentadas e excludentes, alargando o agravamento da questão social com o crescimento da pobreza em toda sua abrangência (PIANA, 2009).

O modelo desenvolvimentista implementado, com a grande concentração de renda, de riqueza e de pobreza da grande maioria da população, expandiu, “[...] o processo de marginalização e exclusão social em andamento no país apresenta sintomas generalizados, tanto nas cidades como nas zonas rurais [...]” (BRUM, 2012, p. 127). Esses sintomas se expressavam na precariedade e na vulnerabilidade de amplos setores da sociedade, como habitação, saúde, educação, trabalho, carências alimentares, saneamento, segurança pública, atingindo principalmente a população menos favorecida. Por outro lado, os problemas no campo, aliando à questão da terra, para viver e trabalhar e à precariedade no universo de trabalho no setor agrário intensificam o êxodo rural em direção aos principais centros urbanos do país (BRUM, 2012).

No início dos anos 80, os movimentos consolidados em favor da democracia começam a refletir os novos rumos do país. Ocorre a abertura democrática e o fortalecimento dos movimentos sociais a partir da Constituição de 1988. As reformas sinalizavam os passos iniciais para a construção de instituições de proteção social balizada na universalização da cidadania. A luta em favor da democracia e pelos direitos humanos contribui para as novas direções das políticas sociais, que passam a apresentar um importante instrumento no enfrentamento das desigualdades sociais, seguindo a regulação formalizada na constituição de 1988 (GOMES; RESENDE PINTO; CAMPOS, 2005).

Foi constituído um sistema de seguridade baseado na previdência, saúde e assistência social que mesmo sem uma contribuição precedente ao sistema, os direitos passaram a ser caracterizados como pertencendo a todos. Contudo, mesmo com a Constituição garantindo um modelo de seguridade social para todos os trabalhadores ao sistema de proteção social, os problemas com a dívida externa enfrentada pelo Brasil, desde 1982, dificultaram o aumento dos gastos sociais e a execução de políticas públicas. O resultado dos efeitos negativos desse cenário foi responsável por um dos períodos mais críticos da história econômica do país. Mais uma vez as políticas públicas se concentraram nas políticas econômicas ficando todos os demais setores dependentes dos resultados do ajustamento externo, o que gerou perdas importantes nas políticas de bem-estar social.

A partir da década de 70, os ideais neoliberais¹² ganham força no cenário mundial. Segundo eles, as dívidas públicas eram causadas pelos elevados custos da manutenção do Estado de Bem Estar Social¹³, acarretando a inflação e prejudicando o crescimento econômico. Nessa direção, o Brasil, influenciado pelo sistema neoliberal, não consegue realizar os direitos publicados na Constituição de 1988, impedindo a efetivação do Estado de Bem Estar Social. Desta forma, os direitos adquiridos pelos trabalhadores passam a ser usados pelos governantes e por representantes políticos, como instrumento para aumentar o clientelismo que acontece no país (WLODARSKI, 2007).

A assistência social brasileira se desenvolveu através da filantropia, fato que colabora para o movimento presente de confundir a assistência social com assistencialismo, dificultando assim, que a assistência social seja reconhecida como campo específico da Política Social.

Segundo Silva, Yazbek e Giovanni (2004, p. 27), esse processo de direitos sociais

passou a ser fortemente combatido e interrompido durante toda a década de 1990, quando o Governo Brasileiro passou a adotar, tardiamente, o chamado projeto do desenvolvimento econômico, sob a orientação da ideia neoliberal, na busca de inserção do Brasil na chamada competitividade da economia globalizada.

No Brasil, as consequências das escolhas pautadas nos princípios do modelo neoliberal, aliadas aos novos ajustes econômicos resultaram na “estagnação do

¹² O neoliberalismo é umbilicalmente contrário ao estado de bem-estar porque seus valores individualistas são incompatíveis com a própria noção de direitos sociais, ou seja, direitos que não são do homem como cidadão, mas de categorias sociais, e que se destinam a fazer o veredito dos mercados, amparando os perdedores com recursos públicos, captados em grande medida por impostos que gravam os ganhadores. (PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. (Org.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003).

¹³ “a constituição dos Estados de bem-estar desperta vários tipos de interpretação. Acredita-se que a mais convincente seja aquela que tributa às lutas entre classes sociais o dinamismo da constituição dos sistemas de seguridade social, sobretudo quando a classe trabalhadora luta por interesses imediatos e não fundamentais, ou seja, por melhores salários, condições de trabalho mais favoráveis, melhores oportunidades de saúde e educação, moradia digna etc..” (GOMES, Fábio Guedes. Conflito social e welfare state: Estado e desenvolvimento social no Brasil. **RAP**, Rio de Janeiro n. 40, v. 2, p. 201-236, Mar./Abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n2/v40n2a03.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2014).

crescimento econômico e a precarização e instabilidade do trabalho, com consequente ampliação e aprofundamento da pobreza, que se estende, inclusive, para os setores médios da sociedade” (SILVA; YAZBEK; GIOVANNI, 2004, p. 27).

Os direitos sociais alcançados na Constituição de 1988, que prometia uma gestão democrática trazendo a assistência social como política pública, vão de encontro à regulação econômica e com a ideologia neoliberal do país, dificultando a formação de um Estado de Direito e a busca por uma sociedade menos desigual.

De acordo com Wlodarski (2007, p. 35), no final da década de 1990 foi possível visualizar,

de um lado a exigência da atuação do Estado na economia em função do capital, provocando um desmonte dos direitos sociais, afetando de forma direta a classe trabalhadora, com a redução da sua ação na área social, e de outro, a exigência de uma atuação do Estado perante as demandas sociais. Mesmo com as conquistas constitucionais o que se constatou foi uma atuação marcada pela dificuldade da efetivação dos direitos previdenciários e a realização de reformas na legislação trabalhista, caracterizada pela flexibilização e terceirização.

Consequentemente, a década de 90, foi marcada pelo agravamento da pobreza que se deu, não só no Brasil, como em toda a América Latina, quando parte da população, que anteriormente possuía uma renda melhor, passou a enfrentar uma situação de fragilidade e instabilidade no mundo do trabalho, não conseguindo retomar a mesma condição social anterior, fato que contribuiu para as vulnerabilidades sociais e em consequência para alargar os índices de pobreza, devido ao mercado de trabalho exigir cada vez mais trabalhadores qualificados e menos rigidez nos processos das legislações trabalhistas (SCHWARTZMAN, 2004).

No Brasil, os efeitos advindos da globalização e dos novos direcionamentos do modelo econômico abalaram a população brasileira, que diante de um sistema de proteção social que não atinge a desigualdade e a exclusão, tradicionalmente presentes na sociedade, resultaram em uma nova relação de trabalho e emprego, ocasionado por um novo perfil frente ao baixo crescimento da economia e do intenso desemprego.

Sobre este quadro, Oliveira e Duarte (2005, p. 280) percebem que:

Tal processo provoca uma crise social que condena a maioria da população mundial a condições indignas de vida. A pobreza, na economia globalizada, é qualificada de “nova”, com o aumento do desemprego, o alongamento da sua duração e os excluídos temporariamente ou definitivamente do mercado. Os sistemas de proteção social têm se mostrado incapazes de fazer frente à diversificação da pobreza e ao crescente aumento da desigualdade social (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 280).

Os autores ressaltam que os novos processos produtivos, nesse cenário de economia globalizada, alteraram o mundo do trabalho e as direções das políticas sociais, que tentavam buscar responder às demandas crescentes de grande parte da população que se encontrava em situação vulnerável. Entretanto, a situação de vulnerabilidade social com representação na pobreza é antiga no Brasil, agravada no decorrer do próprio processo de desenvolvimento capitalista brasileiro. Neste sentido, a pobreza sempre foi a grande expressão da desigualdade e do agravamento da questão social brasileira. Para Cohn (2005, p. 228) a pobreza pode ser fundamentalmente como;

sinônimo de carência de determinados segmentos sociais no que diz respeito ao acesso a patamares de renda condizentes com a satisfação de determinadas necessidades sociais básicas bem como ao acesso a determinados serviços sociais básicos, em particular educação e saúde.

A referida autora faz algumas observações sobre o tema e retrata que, embora esse não seja um fenômeno estritamente brasileiro nem latino americano, o entendimento da pobreza, a partir do final do século XX, passou a ter um novo conceito, no âmbito da uma nova pobreza, conceito associado a dois outros conceitos:

[...] o de exclusão social e o de vulnerabilidade social na busca de se dar conta das novas configurações sociais da questão social no Brasil, [...] enquanto exclusão social no geral é entendida como um fenômeno de marginalização social de determinados segmentos sociais do processo de crescimento econômico, no geral pobres com baixa escolaridade, negros e mulheres, o conceito de nova exclusão social no geral é destinado ao processo de marginalização social que vem atingindo os segmentos sociais até então incluídos socialmente e relativamente protegidos de cair na situação de pobreza. O fenômeno da exclusão social passa então a ser entendido como um fenômeno mais abrangente, envolvendo as esferas econômicas, política, cultural e social da rede de sociabilidade dos indivíduos, e com essa ampliação remetendo ao conceito de vulnerabilidade social, ou de grupos socialmente vulneráveis, ou ainda, de grupos em situação de risco (COHN, 2005, p. 228-229).

Assim, podemos observar que a pobreza, de forma mais direta, pode ser mensurada como falta de renda, ou seja, pessoas que não possuem condições de satisfazer as suas necessidades mais básicas de subsistência. Segundo Barros, Henriques e Mendonça (2001, p. 2), “A magnitude da pobreza está diretamente relacionada ao número de pessoas vivendo em famílias com renda per capita abaixo da linha de pobreza e à distância da renda per capita de cada família pobre em relação à linha de pobreza”.

Nesta perspectiva Wlodarski (2007, p. 41) explica que,

A conceituação da pobreza que vem sendo explicada, pelo viés da renda, passa a se relacionar com o valor da linha da pobreza estabelecida. É a definição da linha da pobreza, que demarca quem se encontra em situação de pobreza ou indigência. De acordo com o Banco Mundial, a linha da pobreza é estabelecida como renda *per capita* ou inferior a US\$ 2,00 dia e a linha de indigência igual ou menor a US\$ 1,00 dia. A indigência diferencia-se da pobreza, na medida em que é definida como falta de acesso para garantir o suprimento das necessidades alimentares. No Brasil, segundo institutos de pesquisa (IBGE e IPEA), a definição da linha da pobreza equivale a valor menor ou igual a meio salário mínimo *per capita*/mês. Estes conceitos se configuram pelo enfoque que aborda a pobreza como falta de renda, como não acesso, vinculado a pobreza às necessidades mínimas de sobrevivência, a necessidade alimentar, ou seja, a linha de indigência ou pobreza extrema.

Os elevados níveis de pobreza encontrados no país correspondem a um processo que resulta, entre outras coisas, da desigualdade social historicamente presente na realidade brasileira.

Barros, Henriques e Mendonça (2001, p. 1), sobre esta questão relatam que:

O Brasil, nas últimas décadas, confirma, infelizmente, uma tendência de enorme desigualdade na distribuição de renda e elevados níveis de pobreza. Um país desigual, exposto ao desafio histórico de enfrentar uma herança de injustiça social, que excluiu parte significativa de sua população do acesso a condições mínimas de dignidade e cidadania. [...] Trata-se de um relato empírico e descritivo, que retrata a realidade da pobreza e da desigualdade. Nossa hipótese central, presente em estudos anteriores é que em primeiro lugar, o Brasil não é um país pobre, mas um país com muitos pobres. Em segundo lugar, os elevados níveis de pobreza que afligem a sociedade encontram seu principal determinante na estrutura da desigualdade brasileira, uma perversa desigualdade na distribuição da renda e das oportunidades de inclusão econômica e social.

Na investigação das causas dessa má distribuição, os citados autores fazem um estudo sobre a pobreza no Brasil, decorrente dos grandes índices de desigualdade de renda.

A análise da desigualdade foi desenvolvida, principalmente, a partir da interpretação de quatro medidas tradicionais: a) o coeficiente de Gini; b) o índice de Theil; c) a razão entre a renda média dos 10% mais ricos e a renda média dos 40% mais pobres; e d) a razão entre a renda média dos 20% mais ricos e a renda média dos 20% mais pobres. O coeficiente de Gini¹⁴ e o índice de Theil correspondem a dois indicadores consagrados, e de uso difundido na literatura, que revelam o grau da desigualdade de renda de uma realidade específica. As duas últimas medidas correspondem a distintas razões entre segmentos extremos da distribuição de renda traduzindo, em termos econômicos, uma noção de (in) justiça social. Preservando esse olhar econômico sobre o perfil distributivo, podemos supor, em princípio, que quanto maior for o valor da renda média dos mais ricos em relação à dos mais pobres, menos justa deve ser considerada a sociedade (BARROS; HENRIQUES; MENDONÇA, 2001, p. 12).

Neste sentido, a expansão de oportunidades pelo viés das políticas públicas representa um caminho para reduzir as desigualdades sociais, principalmente a pobreza (DEMO, 1980). E, no processo de democratização de oportunidades, podemos situar como projeto inicial o Plano de Combate à Fome e à Miséria (PCFM), criado em 1993, pelo Presidente Itamar Franco (1993-1994) (SILVA, 2005). Tratando-se das direções mais contemporâneas das políticas públicas, Oliveira e Duarte (2005, p. 4) referenciam que “as tendências atuais das políticas sociais tendem a referendar os programas de transferência de renda como componente central dos modelos de proteção social. Esses programas têm sido apontados como a política social do século XXI”.

Procurando diminuir os problemas causados pelo desemprego e pela pobreza, em 1980 os Programas de Transferência de Renda passaram a ser debatidos e observados como uma nova proposta de proteção social. De acordo com Dias (2006, p. 155), o debate sobre os Programas de Transferência de Renda não Contributivos no Brasil,

¹⁴ O Índice de Gini é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. Na prática, o Índice de Gini costuma comparar os 20% mais pobres com os 20% mais ricos. Disponível em: http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2048:catid=28&Itemid=23. Acesso em: 19 mar. 2014.).

[...] se estabelece no contexto da hegemonia do projeto neoliberal, com o reordenamento do frágil Sistema de Proteção Social, quando a Constituição Federal de 1988 parecia estabelecer a universalização dos direitos sociais. Esse período é demarcado pela restrição aos programas sociais em âmbito nacional, pelo debate sobre a descentralização dos programas sociais, observando-se a demanda crescente de políticas de enfrentamento da pobreza, intensificada com a crise econômica da década de 1980 e com as medidas e ajuste da economia nacional às exigências do capital internacional, nos anos 1990 (DIAS, 2006, p. 155).

A partir de 1990 algumas ações atuam na busca de diminuir os índices de pobreza, analfabetismo e mortalidade infantil, sendo uma delas a transferência de renda, que passa a fazer parte do panorama das políticas públicas, resultados das determinações do Projeto do Milênio, encampado pela ONU – Organização das Nações Unidas, que estabeleceu metas para a redução da pobreza no mundo, e ao qual o Brasil também faz parte. (WLODARSKI, 2007). A questão educacional se inclui nos novos programas como um elo maior do combate a pobreza e passa a nortear programas mais abrangentes ao país como um todo.

A instauração dos Programas de Transferência de Renda passou a fazer parte da agenda pública, tornando-se um elemento importante do debate nacional, a partir de 1991, quando é apresentado e aprovado no Senado Federal o Projeto de Lei 80/1991, do senador Eduardo Suplicy, propondo o Programa de Garantia de Renda Mínima - PGRM, para beneficiar todos os brasileiros residentes no país, maiores de 25 anos de idade com uma renda de até 2,25 salários mínimos. Tendo sua primeira experiência com a Bolsa Escola (SILVA, 2004). Mesmo com a aprovação da PGRM, no Senado Federal, em 1991 e Câmara dos Deputados em 1992, apenas em 2004, o Projeto de Lei 80/1991 foi convertido na Lei 10.835/2004, de caráter universal (DIAS, 2006).

Em conjunto com a Bolsa Escola, foram inseridos outros PGRM vinculados a Saúde e Assistência Social. Todos os programas foram implantados na base de dados do Cadastro Único do Governo Federal, criado em 2001.

Há que salientar que o governo federal passou a aplicar diversos programas de transferência de renda que guardam relação com o PGRM. Desde prestações continuadas, como as aposentadorias aos trabalhadores rurais, às contribuições aos portadores de graves deficiências e aos idosos pertencentes à famílias com rendimentos abaixo de um quarto de salário mínimo, ao Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, gerido

pelo Ministério da Previdência e Assistência Social, com valores um pouco maiores do que PGRM do MEC, ao Bolsa Alimentação, que beneficia as famílias com crianças de 6 meses a 6 anos e 11 meses com benefícios semelhantes ao PGRM do MEC, só que administrado pelo Ministério da Saúde, ao Bolsa Renda administrado pelo Ministério da Integração Regional, com um desenho ligeiramente diferente (SUPLICY, 2002 apud WLODARSKI, 2007, p. 59).

Em 2004 foi criado o Programa Bolsa Família¹⁵, sancionada pela Lei 10.836/2004, que estabeleceu a união em um único procedimento, dos diferentes programas de transferência de renda. O Programa é destinado a famílias que possuem renda mensal entre R\$ 70,00 e R\$ 140,00, sendo que às famílias que possuírem filhos até 17 anos, é exigência que os mesmos frequentem a escola. Para o fortalecimento da política adotada foi criado também, nesse mesmo ano, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS, que ficou responsável pelos programas e políticas públicas de assistência e desenvolvimento social, que se expressam em programas e ações de segurança alimentar, nutricional, assistência social e transferência de renda, para as populações em situação de risco ou vulnerabilidade social (BRASIL, 2010) em uma relação de parceria entre o Estado e cidadãos, mesmo que na realidade social a proporção não se efetive na medida correta.

Em geral, examinando-se os Programas de Transferências de Renda, embora estejam integrados à política de assistência social, permanecem sujeitos a exigências de contrapartidas, como comprovação de renda, obrigatoriedade de frequência dos filhos na escola, etc., que os distanciam dos direitos iguais para todos, ou seja, da garantia de proteção a todos os indivíduos que dela necessitam.

Cardoso Jr. e Jaccoud (2005, p. 183), argumentam que:

Pode-se dizer que essas políticas, não obstante terem sido integradas numa perspectiva mais generosa de proteção social, não foram submetidas a um princípio único, seja da garantia de proteção a todos os cidadãos, seja de reforço ao modelo conservador de bem-estar até então em vigor.

Silva (2004, p. 5), sobre os PTR – Programas de Transferência de Renda, também faz algumas reflexões

¹⁵ Sobre Programa Bolsa Família, ver: CAMPELO, Teresa; NERI, Marcelo Côrtez. **Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília: IPEA, 2013, 502 p.

Contudo, só seu acompanhamento e avaliação sistemática nos permitirá, no futuro, dimensionar o verdadeiro alcance sobre dois aspectos centrais indicados no desenho desses programas: as reais possibilidades para elevar o nível de escolaridade da população brasileira e sua efetividade enquanto política pública de enfrentamento à pobreza no país (SILVA, 2004, p. 5).

Entendemos que a atuação das políticas públicas de proteção social, assistência e desenvolvimento social, desenvolvidas pelo governo federal, não devem se resumir a transferência de renda. Sem a expansão e democratização de serviços sociais básicos, será impossível promover o combate e diminuição da desigualdade e pobreza no país.

Podemos observar que a igualdade de oportunidades que a política do Brasil promete conseguir para os brasileiros tem se mostrado contrária à realidade refletida nos índices de desigualdades e de pobreza do país, demonstrados através da leitura dos dados coletados nas pesquisas que refletem a situação socioeconômica da população do Brasil.

A PNAD¹⁶ - Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios, realizada pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística é responsável por retratar esses dados. Este sistema de pesquisas teve seu início no segundo trimestre de 1967, sendo os seus resultados apresentados com periodicidade anuais e realização no último trimestre (IBGE, 2011). Com isso, podemos observar que o comprometimento estatal com a questão social e a realidade social brasileira, como se anuncia, na maioria das vezes traça uma impressão desta sociedade superficial e somente aproximada da realidade pesquisada.

¹⁶ PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Obtêm informações anuais sobre características demográficas e socioeconômicas da população, como sexo, idade, educação, trabalho e rendimento, e características dos domicílios, e, com periodicidade variável, informações sobre migração, fecundidade, nupcialidade, entre outras, tendo como unidade de coleta os domicílios. Temas específicos abrangendo aspectos demográficos, sociais e econômicos também são investigados. (IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio – PNAD**. Síntese de Indicadores, 2011. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/TrabalhoeRendimento/PesquisaNacionalporAmostradeDmiciliosanual/2011/Volum_e_Brasil/pnad_brasil_2011.pdf. Acesso em: 25 jan. 2011).

Todavia, não devemos deixar de destacar a importância da coleta de dados levantados por pesquisas abalizadas, pois a partir delas pode ser possível planejar e criar estratégias para dar a necessária base para implementação de políticas públicas. No Brasil, o acesso à educação e a permanência na escola estão relacionados ao fator da renda, em que as pessoas, em um cenário de pobreza, em geral não completam o ensino fundamental.

Desta forma, tendo por base os indicadores sintetizados na PNAD, realizada pelo IBGE em 2011, observamos, de acordo com o documento que:

A população residente de brasileiros é estimada em um total de 195,2 milhões de pessoas, sendo que destes, no que se refere ao critério cor ou raça, 93,3 milhões (47,8%) são brancos; 16,0 milhões (8,2%) negros; 84,1 milhões (43,1%) pardos; 784 mil (0,4%) indígenas e 1,1 milhões (0,6%) amarelos. Em comparação a 2009, houve redução da população branca de 0,4 % e 0,9% da população parda, sendo que a população de negros aumentou em 1,4% (IBGE, 2011, p. 46-49).

Em relação à taxa de analfabetismo no Brasil, mesmo documento aponta que

[...] no total geral entre as pessoas de 15 anos ou mais, foi de 8,6%, ou seja, um contingente de 12,9 milhões de analfabetos brasileiros; sendo que em relação a 2009: de 9,7% para 8,6%, caiu 1,1%. Os dados apresentam que a concentração se encontra nos grupos de idade elevada, concentrando-se entre os de 25 anos ou mais (96,1% do total), onde mais da metade tem 50 anos ou mais (8,2 milhões) de idade (IBGE, 2011, p. 52-53).

No que tange às regiões, o analfabetismo se distribui da seguinte forma:

Sul e Sudeste 4,9% e 4,8% respectivamente, no Centro-Oeste o índice é de 6,3% e no Norte de 10,2%. O Nordeste tem o maior índice: 16,9%, que em termos absolutos responde por 6,8 milhões de analfabetos, sendo esta região historicamente detentora dos maiores índices de analfabetismo, com mais da metade dos analfabetos do Brasil: 52,7%. Porém, nota-se que justamente o Nordeste apresentou a maior queda nas taxas de analfabetismo: de 18,8% em 2009, para 16,9% em 2011, mas mesmo assim, suas taxas de analfabetismo representam quase o dobro da média nacional em 2011, 16,9% contra 8,6% na média das outras regiões. (IBGE, 2011, p. 52).

Quanto ao nível de instrução, onde foram considerados apenas os completos,

[...] enquanto houve significativa queda dos que possuíam nível de escolaridade fundamental incompleta ou equivalente: de 36,9% para 31,5%, foram constatados crescimento na proporção daquelas que possuíam nível

fundamental completo ou equivalente (acrécimo de 1,2%), nível médio completo ou equivalente (1,5% acrescidos) e com nível superior completo (0,9% de crescimento). Importante destacar que foram excluídos àqueles que encontravam-se em processo de aquisição de nível de escolaridade (IBGE, 2011, p. 54).

Observou-se pequena melhora nos indicadores da PNAD/IBGE de 2011 no nível de escolaridade da população em geral quando comparados com o PNAD de 2009 e, se tratando da rede de ensino brasileira,

Ainda estes dados revelam que a mulher, de modo geral, é mais escolarizada do que o homem: enquanto elas possuem uma média de 7,5 anos de estudo, os homens apresentam 7,1 anos de estudo. Tais dados são levantados entre a população de 10 anos ou mais de idade. Em todos os grupos etários – excetuando-se os acima de 60 anos – a média de escolarização da mulher foi superior ao dos homens (IBGE, 2011, p. 55). [...] a rede pública é responsável por 48,4% do total de alunos (42,2 milhões do total de 53,8 milhões de alunos), sendo as regiões Norte e Nordeste as com percentuais superiores a 80,0%, enquanto o Sudeste e o Centro-Oeste apresentam cerca de 75,0% dos alunos na rede pública (Idem, p. 56).

Vale ressaltar que os conceitos apresentados pelo PNAD/IBGE – 2011 de maior reflexão, sobre as características de educação são:

Alfabetização - considerou-se como alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhecesse; Taxa de analfabetismo - é a percentagem das pessoas analfabetas (de um grupo etário) em relação ao total das pessoas (do mesmo grupo etário); Estudante - foi definida como estudante a pessoa que frequentava curso regular (de ensino fundamental, ensino médio, primeiro grau, segundo grau ou superior de graduação), de mestrado ou doutorado, pré-escolar, de alfabetização de jovens e adultos, de educação de jovens e adultos ou supletivo ministrado em escola, ou pré-vestibular. A pessoa que frequentava somente curso de especialização profissional, de extensão cultural (idioma, costura, datilografia, etc.) ou de educação de jovens e adultos, ou supletivo por meio de rádio, televisão, ou correspondência não foi classificada como estudante (IBGE, 2011, p. 26).

Destaca-se ainda que a PNAD/IBGE – 2011 designou como não estudante os jovens e adultos, com pouca ou nenhuma escolarização, que pertencem a faixas etárias diferentes e com características e necessidades diferentes, que veem nos cursos de costura, informática, etc., um auxiliador na busca de uma colocação no mercado de trabalho, que carecem para sua formação mais do que a teoria imposta pelo sistema educativo. Com essa análise, não procurou apontar dados da realidade de uma fração importante da população. A EJA - Educação de Jovens e Adultos é

um direito conquistado na Constituição Federal de 1988, e ampara todo cidadão brasileiro independente de sua condição social (BISSOLI, 2012).

Assim, no Brasil, e na conexão capitalista contemporânea, ainda persistem circunstâncias no campo da questão social, como a questão racial e a queda da escolaridade das classes menos favorecidas, aumentando a vulnerabilidade social. Segundo Pinheiro et al. (2006, p. 3), os dados coletados anualmente pela PNAD/IBGE nos permitem “visualizar, de forma explícita e compreensível, as enormes desigualdades que se manifestam entre negros e brancos e homens e mulheres nos mais diferentes espaços sociais - educação, mercado de trabalho, acesso a bens e serviços etc.”.

Este panorama aponta para a distância existente entre os que têm ingresso a bens como arte, saúde e, especialmente, educação e os que se encontram à margem desta elite privilegiada em prejuízo da massa desprivilegiada.

A análise de Cardoso e Jaccoud, (2005, p. 191) referente ao campo educacional, assim se apresenta:

[...] educação pode ser identificada como o mais antigo campo de ação social do Estado no Brasil. Em que pese o fato da organização de um sistema nacional de educação ter sido estruturado apenas após 1930, desde a Constituição de 1891 a educação primária é reconhecida como obrigatória. Entretanto, até 1960, o país terá um sistema classificado como dual e restrito: na Primeira República, escolas do povo versus escolas da elite; do período varguista até o período 1945-1964, educação para o trabalho versus educação voltada à formação geral. Será após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1961 que a expansão do sistema educacional será consubstanciada.

Na Constituição Federal de 1988, caracteriza-se a educação como o instrumento fundamental para o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nesse entendimento, “a busca pela sua universalização com qualidade é um poderoso propulsor no desenvolvimento social e econômico de uma sociedade” (FALCÃO et. al., 2009, p. 12).

Um dos meios basilares de acesso a uma melhor condição social, em níveis de posições ocupacionais e rendas superiores, é a educação, “logo a diminuição das

desigualdades de acesso à educação seria uma das principais maneiras de combater a transmissão de desigualdades ao longo das gerações” (RIBEIRO, 2011, p. 41).

Contudo, as taxas de analfabetismo nos mostram que ainda é ampla a distância entre os mais pobres e os mais ricos. A situação de pobreza de grande parte da população é um dos fatores responsáveis pelo abandono das crianças da escola, pela necessidade de suas famílias de que seus filhos trabalhem para aumentar a renda familiar. Assim percebemos que a pobreza permanece se constituindo em um expressivo entrave para os avanços no processo de desenvolvimento, principalmente quando analisamos a interface desta problemática no contexto das oportunidades voltadas para a camada da população na condição de pobreza, pelo viés da educação.

Desde 1990 o governo vem desenvolvendo um programa de auxílio às famílias de baixa renda para manter os filhos em idade escolar frequentando as escolas. Este programa, inicialmente denominado de Programa Bolsa Escola, foi incluído em um programa mais amplo, o Programa Bolsa Família, que dentre outras coisas, é direcionada a crianças e adolescentes até 17 anos de idade e, embora tenha recebido muitos elogios, inclusive de órgãos internacionais, segundo Schwartzman (2006, p. 13), “como a quase totalidade das crianças entre 7 e 14 anos de idade no Brasil vai à escola, dar ou não dar um subsídio às famílias para que elas enviem os filhos à escola é quase irrelevante deste ponto de vista”.

Em geral, o abandono à escola acontece após os 13 anos de idade e, pesquisas feitas pelo SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, que mede periodicamente, por amostragem, o desempenho dos estudantes na quarta e oitava séries da educação fundamental, e na terceira série da educação média, nos revelam que reprovações e repetências dos alunos, sobretudo nas populações de mais baixa renda, mostram que as crianças ingressam, mas não conseguem aprender e permanecer na escola. Repetindo as séries por falta de aproveitamento, eles se sentem desestimulados a continuar, abandonando a escola no início da adolescência, sem ter se qualificado (SCHWARTZMAN, 2006).

Através de levantamento estatístico realizado pelo IBGE (2009), quando se comparam as taxas de escolarização e faixas etárias, podemos constatar que a desigualdade social continua excluindo as crianças e adolescentes do sistema educacional. A tabela 3 apresenta dados que confirma as bases teóricas explicativas da pesquisa.

Tabela 3 - Excluídos do sistema educacional segundo faixas etárias (Brasil, 2009).

	População	Excluídos do sistema educacional	
		Número	Percentual
0 a 3	10.536.824	8.599.457	81,6
4 a 5	5.644.565	1.419.981	25,2
6 a 14	30.229.090	730.777	2,4
15 a 17	10.399.385	1.539.811	14,8

Fonte: Microdados da PNAD/IBGE, 2009.

Elaboração: UNESCO (apud BARROS; CODES; DUARTE, 2012, p. 7).

No Brasil, crianças e adolescentes com idade até 17 anos somam uma população de 56,8 milhões de pessoas (Tabela 3). Na faixa de 15 a 17 anos são quase 10,4 milhões, 14,8% destes excluídos da escola. Os de 6 a 14 anos somam 30,2 milhões, sendo que 730,7 mil (2,4%) estão fora da escola. As crianças de 4 e 5 anos são 5,6 milhões, 25,2% ainda excluídas. Na faixa de 3 anos, temos 10,5 milhões, 81,6% não tem acesso a educação, idade onde se começa o desenvolvimento educacional futuro (BARROS; CODES; DUARTE, 2012, p. 7).

Observando as taxas de escolarização na idade correta para os níveis e etapas educacionais, percebemos que quanto menor a renda da família, maior será o percentual das crianças fora da escola. A tabela 4 aponta os percentuais onde visualizamos essa realidade.

Tabela 4 - Percentuais e totais de excluídos do sistema educacional, segundo faixas etárias e renda domiciliar per capita (Brasil, 2009).

Faixas de rendimento domiciliar <i>per capita</i> em salários mínimos (SM)	Percentual de excluídos					Total de excluídos				
	Faixas etárias					Faixas etárias				
	0 a 3	4 e 5	6 a 14	15 a 17	4 a 17	0 a 3	4 e 5	6 a 14	15 a 17	4 a 17
Brasil	81,6	25,2	2,4	14,8	8,0	8.599.457	1.419.981	730.777	1.539.811	3.690.569
Sem rendimento	86,7	36,1	5,3	22,2	13,1	130.296	20.874	13.750	16.617	51.241
Até 1/4 salário mínimo	89,2	33,1	3,5	19,2	10,3	1.828.851	388.967	207.052	282.739	878.758
Mais de 1/4 até 1/2 SM	86,4	30,2	3,0	17,6	9,4	2.553.166	460.576	246.391	442.500	1.149.467
Mais de 1/2 até 1 SM	80,5	23,7	2,1	15,4	7,8	2.278.231	359.133	182.830	496.403	1.038.366
Mais de 1 até 2 SM	74,8	16,0	1,2	11,3	5,5	1.091.143	126.948	50.946	209.504	387.398
Mais de 2 até 3 SM	67,3	11,1	0,9	6,8	3,7	259.561	23.317	9.779	33.386	66.482
Mais de 3 até 5 SM	60,9	4,3	0,7	4,3	2,0	166.841	5.937	5.289	11.962	23.188
Mais de 5 SM	60,1	5,5	0,2	3,7	1,7	105.316	4.884	838	6.609	12.331

Fonte: Microdados da PNAD/IBGE, 2009.

Elaboração: UNESCO (apud BARROS; CODES; DUARTE, 2012, p. 8).

Na faixa etária de 6 a 14 anos, em 2009 havia ainda 730,7 mil pessoas fora do sistema educacional. Nota-se uma grande concentração dos excluídos nas famílias com renda até $\frac{1}{2}$ salário mínimo *per capita*, os quais somam 467 mil, 63,9% dos que estão fora da escola. Entre os de 4 e 5 anos, mais de 1,4 milhão não estão na escola, com um total de 870 mil, que fazem parte de famílias com renda até meio salário mínimo, 61,3% dos excluídos. Os com idade de 15 a 17 anos, a exclusão escolar atinge mais de 1,5 milhão, 48,2%, com renda inferior ou igual a meio salário mínimo. Os na idade de 3 anos que não tem acesso a educação é elevado. Se considerarmos todas as crianças na faixa etária que não usufruem dessa oportunidade, a exclusão atingiria quase 8,6 milhões, isto é, 52,5%, provenientes de famílias com renda de até meio salário mínimo (BARRETO; CODES; DUARTE, 2012, p. 9).

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO SOCIAL

Com a implantação da Lei 9.394, de 1996, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 37) surge, pela primeira vez, a preocupação em assegurar o “acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio” àqueles que não tiveram condição em idade própria. A partir do Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000, o Conselho Nacional de Educação regulamentou as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos”.

A Educação de Jovens e Adultos - EJA representa uma nova possibilidade de acesso ao direito à educação, ao retorno às salas de aulas desses que tão cedo foram excluídos do sistema educacional. A EJA é vista como um campo vasto pela possibilidade de aprendizagem ao longo da vida, e não mais como escolarização que só inclui a alfabetização. Ganha impulso como educação continuada, por ser definida como um veículo de mudança e transformação social, que poderá responder às exigências para o trabalho e para produzir e desenvolver a identidade. E, para exercer a democracia, a cidadania e o direito humano à educação, Freire, expressa que:

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. (FREIRE, 2001, p. 30).

Assim, a EJA apresenta um caminho de desafios, principalmente por se apresentar como uma possibilidade para subestimar o problema da exclusão social. Contudo, essa modalidade de educação, por um longo tempo, foi ignorada pela política governamental que não atribuía à devida atenção a educação de adultos, sendo vista e tratada somente como política compensatória para suprir as perdas de escolaridade em idade própria. Hoje, “na mudança para a aprendizagem ao longo da vida, a educação de adultos tem um papel crucial a desempenhar para garantir a

busca da equidade e da justiça social, juntamente com a manutenção da democracia e da dignidade humana” (UNESCO, 2010, p. 23).

Cohn (2005, p. 243), avaliando a questão das políticas sociais, instituídas no final do século XX e as direções adotadas no século XXI considera que,

[...] não será num curto espaço de tempo que as políticas sociais e de transferência de renda serão capazes de enfrentar a questão da desigualdade e da injustiça social. Segundo a autora, os [...] novos modelos, as novas possibilidades e o novo lugar das políticas sociais na promoção da justiça social são os grandes desafios que se colocam na atualidade.

Desse modo, fica claro que o problema da desigualdade social no Brasil tem uma constituição complexa, e as políticas públicas de combate a esta desigualdade ainda não alcançam as causas e a extensão do problema. O Estado não conseguiu agregar forças capazes de transformar o modelo de desenvolvimento e realizar o enfrentamento da pobreza e da desigualdade social, mesmo com os avanços alcançados, com os direitos sociais, principalmente após a Constituição Federal de 1988. As complexidades das necessidades humanas são muito amplas e as contradições também são muito abrangentes na sociedade como um todo, e exigem políticas sociais mais direcionadas e integradas, uma vez que o desenvolvimento não avança no caminho de vertentes lineares, coroadas como referência os novos paradigmas das regras do mercado globalizado. O alargamento das ações do Estado, através de políticas sociais para todos, precisam abraçar os problemas sociais com relações mais igualitárias e com mudanças estruturais que recuperem a cidadania para questões como habitação, saneamento, saúde e educação para toda a sociedade, na promoção de um desenvolvimento menos desigual.

2.1 Uma análise retrospectiva da EJA

Historicamente, no Brasil a falta de instrução do povo é relacionada ao atraso do país e o analfabetismo percorre este contexto como uma marca de incapacidade

individual da maior parte da população brasileira, que era analfabeta. A representação social do analfabeto, uma pessoa incapaz e dependente, já estava estabelecida em tempos que antecedem à República, o próprio sentido das reformas educacionais traçadas ainda no Império, “[...] caracterizava o analfabeto como dependente e incompetente” (STRELHOW, 2010. p. 51). Essa situação percorreu um longo período histórico na trajetória do desenvolvimento nacional, evidenciando uma falta de compromisso com a educação enquanto um veículo propulsor deste desenvolvimento. Strelhow (2010, p. 52) aponta que podemos observar que este descaso com a educação

[...] levou o Brasil a alcançar a incrível marca de 72% de analfabetismo em 1920. Em 1934, foi criado o Plano Nacional de Educação que previa o ensino primário integral obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas. Esse, foi o primeiro plano na história da educação brasileira que previa um tratamento específico para a educação de jovens e adultos. E foi a partir da década de 40 e com grande força na década de 50 que a educação de jovens e adultos volta a pautar a lista de prioridades necessárias do país.

Neste sentido, observamos que foi só a partir nos anos 1940, com iniciativas mais concretas, que as políticas de educação se fortaleceram e apresentaram a preocupação em beneficiar, com escolarização, uma camada da população anteriormente excluída da escola.

As ações educativas para a educação de adultos se estabelecem a partir do pensamento relacionado à noção de progresso que implicaram em novas exigências educacionais. A partir desse período começa uma preocupação não somente para o atendimento aos excluídos da escola, mas, principalmente, para a preparação desses excluídos para o trabalho. Contudo, não havia a preocupação em formar cidadãos críticos, para uma participação social, cultural e política e sim, para atender as exigências do mercado de trabalho.

Nas décadas de 1940 e 1950 esse movimento se ampliou através de diversos programas governamentais. Por motivo de sua extensão nacional, alguns fazem jus a ser citados, como: Fundo Nacional de Ensino Primário criado em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, estes em 1947 e, ainda, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 (DI PIERRO, 2001).

Lourenço Filho¹⁷, no lançamento da Campanha Nacional de Educação de Adultos iniciada em 1947, em um movimento nacional em favor da educação de jovens e adultos analfabetos, já percebia que era necessário levar a educação fundamental a toda coletividade, compreendendo a educação de adultos como parte fundamental no aumento dos níveis educacionais da população. Lourenço Filho destacava que atuando diretamente sobre a população adulta, a população infantil seria beneficiada, contribuindo assim para o ideal de educação para todos.

Após a Segunda Guerra Mundial, a partir de 1945, a educação de jovens e adultos passa a ter notoriedade mundial, principalmente pelos organismos internacionais que, como a ONU, preocupada com a paz no mundo, alerta para a integração entre os povos para estabelecer uma democracia para todos. E como o Brasil se encontrava em plena euforia com a possibilidade de uma democracia, após o fim da ditadura de Getúlio Vargas, a educação de adultos se beneficia desses fatores, ganhando destaque ante a preocupação com a educação elementar. A preocupação se voltava para o sentido de estabelecer e expandir a democracia entre as massas, colocando o analfabetismo no âmbito das discussões políticas, uma vez que os analfabetos, até então, eram considerados marginais e incapazes (LEITE, 2013).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre os mecanismos internacionais, teve um papel fundamental na divulgação das propostas de educação de jovens e adultos, como nos relata Costa.

[...] uma vez que ela passa a estimular a criação de programas nacionais de educação de adultos analfabetos e cria um conceito de educação funcional, que propunha a necessidade de se desenvolver uma metodologia especial

¹⁷ Manuel Bergström Lourenço Filho nasceu em Porto Ferreira (SP), em 1897. Professor, seguiu a carreira do magistério em São Paulo e em seguida no Rio de Janeiro. Entre 1922 e 1923 foi responsável pela reforma no ensino público no Ceará. Na década de 30, foi morar no Rio de Janeiro exercendo funções de chefe de gabinete do ministro da Educação Francisco Campos. Nessa época, concebeu uma faculdade reunindo as áreas de educação, ciências e letras. Na gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal, dirigiu o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Em 1935 foi nomeado diretor e professor de Psicologia Educacional da Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal. Logo após, foi diretor geral do Ensino Público em São Paulo, membro do Conselho Nacional de Educação em 1937 e diretor geral do Departamento Nacional de Educação. Em 1938, a pedido do ministro Gustavo Capanema, organizou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos que, em 1944, lançou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Publicou, muitos trabalhos, entre eles, Introdução ao estudo da Escola Nova e tendências da educação brasileira (1940). Faleceu em 1970. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/manuel_lourenco_filho. Acesso em: 12 abr. 2014.

para educação de adultos entendida como um processo global e integrado que tem por objetivo converter os alfabetizados em elementos conscientes e eficazes na produção e no desenvolvimento em geral (COSTA, 2009, p. 66).

As propostas da UNESCO, voltadas para a educação de adultos, tiveram boa aceitação no Brasil, porque vinham ao encontro dos interesses das elites, uma vez que era preciso atender às necessidades do mercado industrial emergente no país e, esse movimento, exigia um operariado alfabetizado, uma mão de obra mais qualificada para dominar as técnicas de produção que exigia dos trabalhadores o domínio, mesmo que precário, da leitura e da escrita.

Devido a estas ideias que permearam longos anos, o sistema de ensino brasileiro, a educação de jovens e adultos ficou marginalizada, estando, portanto, fora das políticas educacionais. As iniciativas governamentais dirigidas à população jovem e adulta sem instrução eram configuradas em forma de campanhas e/ou movimentos para “inglês vê”, pois os objetivos a serem alcançados eram simplistas, não consideravam o público alvo como sujeitos históricos e tão pouco pretendiam transformar a estrutura da sociedade. (COSTA, 2009, p. 65).

Em 1947, aconteceram várias iniciativas governamentais destinadas à erradicação do analfabetismo no país, sendo uma delas o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que surgiu em atendimento às solicitações da UNESCO, em favor da educação popular. A educação dos adultos torna-se uma condição indispensável para transformação e organização de uma sociedade democrática, e para desenvolver entre os analfabetos, considerados marginais, um sentido de ajustamento social (PAIVA, 1987).

Referente às intenções da CEAA, Paiva comenta que:

A campanha significava o combate ao marginalismo, conforme o pronunciamento de Lourenço Filho: devemos educar os adultos, antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educá-los para que cada homem ou mulher melhor possa ajustar-se à vida social e às preocupações de bem-estar e progresso social. E devemos educá-los porque essa é a obra de defesa nacional, porque concorrerá para que todos melhor saibam defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor em seu próprio lar e na sociedade em geral (PAIVA, 1987, p. 179).

Além da CEAA, outras campanhas foram realizadas, contudo, sem sucesso. Várias campanhas se destacaram a partir do final dos anos de 1950 até 2003¹⁸. Na década de 1950, o ideário desenvolvimentista tentava ajustar o Brasil à nova concepção das políticas pós-guerra, na tentativa de promover o avanço da modernização econômica pelo viés da expansão industrial e, neste contexto, a preocupação com os altos índices de analfabetismo passou a ter um maior foco na superação do caráter superficial dos programas voltados para esse fim. Mas, é a partir de 1960 que desponta no cenário nacional uma nova referência para o enfrentamento deste problema, com base no pensamento de Paulo Freire.

O início dos anos 60 marca uma fase de novos direcionamentos em sentido da educação popular, articulados à ação política de bases populares onde se destacavam, dentre grupos de intelectuais e estudantes, outros grupos ligados à igreja e a CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Movimentos expressivos que ganhavam força do nordeste ao sudeste entre 1960 e 1963¹⁹,

¹⁸ Dentre as campanhas destacamos “Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958, Governo Juscelino Kubitschek); Movimento de Educação de Base (1961, Confederação Nacional de Bispos do Brasil – CNBB); Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral – Governos Militares); Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Educar (1985, Governo José Sarney) ; Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1990, Governo Fernando Collor de Mello); Declaração Mundial de Educação para Todos (1993, assinada pelo Brasil em Jomtien, Tailândia); Plano Decenal de Educação para Todos (1993, Governo Itamar Franco); Programa Alfabetização Solidária (1997, Governo Fernando Henrique Cardoso); Programa Brasil Alfabetizado (2003 - Governo Luís Inácio da Silva)” (BRANCO, 2012, p. 108).

¹⁹ Situamos os seguintes movimentos: Maio 1960 MCP- Movimento de Cultura Popular, criado inicialmente no Recife, depois estendido a várias outras cidades do interior de Pernambuco, quando Miguel Arraes era respectivamente prefeito da Capital depois governador do Estado. Fev. 1961 Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, criada em Natal, na gestão de Djalma Maranhão na Prefeitura Municipal e Moacyr de Góes na Secretaria de Educação. Mar. 1961 MEB - Movimento de Educação de Base, criado pela CNBB - Conferência Nacional de Bispos do Brasil, com apoio da Presidência da República. Mar. 1961 CPC - Centro Popular de Cultura, criado por Carlos Estevam Martins, Oduvaldo Viana Filho e Leon Hirzman, na UNE - União Nacional dos Estudantes e difundido por todo o Brasil pela UNE-Volante, em 1962 e 1963. Jan. 1962 Primeira experiência de alfabetização e conscientização de adultos, feita por Paulo Freire no MPC (Centro Dona Olegarinha); logo depois, no início de sua sistematização no Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife. Jan. 1962 CEPLAR - Campanha de Educação Popular da Paraíba, criada por profissionais recém-formados, oriundos da JUC - Juventude Universitária Católica, e por estudantes universitários. Set. 1962 Campanha de Alfabetização da UNE, a partir de experiência iniciada no então Estado da Guanabara, em out. 1961; depois do Movimento Popular de alfabetização. Jan. 1963 Experiência de Alfabetização de Adultos pelo Sistema Paulo Freire, em Angicos, no Rio Grande do Norte. Jul. 1963 Experiência de Brasília, ponto de partida para a adoção do Sistema Paulo Freire em vários Estados, no bojo das ações de Alfabetização e Cultura Popular patrocinada pelo Ministério de Educação e Cultura. Jan. 1964: Criação do Plano Nacional de Alfabetização, com implantação iniciada na Baixada Fluminense, pertencente ao Estado do Rio de Janeiro (FÁVERO, 2000, p. 159-179)

estruturando as bases para a criação do Programa Nacional de Alfabetização, lançado em janeiro de 1964, como um grande salto contra o analfabetismo no país (FÁVERO, 2000).

O Programa Nacional de Alfabetização, baseado no método freiriano, que alertava para as causas sociais do analfabetismo, deveria orientar a educação no Brasil, mas esses princípios foram substituídos pelo MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) ainda no final da década de 60.

Paulo Freire compreendia a pedagogia como conscientizadora e libertadora da pessoa humana, para ele a alfabetização e a educação de adultos deviam ter como ponto de partida a análise crítica da realidade. Sua proposta para a alfabetização de adultos era assim definida:

A pedagogia, como pedagogia humana e libertadora, terá dois elementos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão revelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis; o segundo, em que, transformada a realidade opressiva, esta pedagogia deixa de ser a do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1983, p. 44).

Na concepção freiriana, os educandos quando subordinados ao conhecimento que recebem tornam-se meramente um depósito do educador, isto é, uma educação “bancária”, perdendo assim seu poder de criação. Segundo o autor, o homem deve ser o sujeito de sua ação para então transformar o mundo através da educação libertadora. Nesta perspectiva Freire (1983, p. 78) definia que

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente (FREIRE, 1983, p. 78).

Assim, Freire evidencia a importância da participação efetiva dos alunos no processo de aprendizagem e uma maior integração entre educador e educandos num universo educacional mais equilibrado, construindo um pensamento crítico na

apreensão do conhecimento. Segundo Paiva (2009, p. 63) “Paulo Freire, cujos vínculos com a cultura antropológica determinou outro olhar sobre os processos educativos, fez, na prática, mais do que no discurso, a vivência da democracia”.

Os programas de alfabetização e educação popular, intensificados no período entre 1961 e 1964, foram duramente reprimidos com o golpe militar de 1964 e seus idealizadores perseguidos e reprimidos pelo governo que os viam como ameaça a ordem instalada. O governo então caracteriza a alfabetização de adultos como assistencialista.

Em 1967 pela Lei nº 5.379²⁰ de 15 de dezembro de 1967, em pleno regime militar, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), um programa nacional para oferecer alfabetização aos adultos analfabetos. Com a promessa de acabar com a “vergonha nacional” em dez anos, convoca-se a população com a chamada: “Você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto a sede do saber”. Para se tornar um alfabetizador no Mobral era necessário somente saber ler e escrever, mesmo que rudimentarmente (LINS, 2008).

A ideia do Mobral estava associada ao objetivo de erradicar o analfabetismo e preparar uma mão de obra indispensável aos interesses do Estado e, mais uma vez, não eram consideradas as particularidades de cada região, bem como as características da educação de adultos. Não existia o propósito de estimular uma concepção crítica no educando, mas sim apenas ensinar a ler e escrever, ou seja; alfabetizar funcionalmente os adultos, onde se adquiriam conhecimentos elementares de leitura, escrita e cálculo.

No início da década de 70, instaura-se, também, a modalidade de Ensino Supletivo, voltada para as pessoas que não conseguiram concluir o ensino fundamental ou o

²⁰ LEI nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. **Art. 4º** Fica o Poder Executivo autorizado a instituir uma fundação, sob a denominação de Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral de duração indeterminada, com sede e foro na cidade do Rio de Janeiro, Estado da Guanabara, enquanto não for possível a transferência da sede e foro para Brasília. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=117865>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

ensino médio, em idade mais adequada. Com essas medidas a educação para jovens e adultos vai ganhando espaço na legislação brasileira, no contexto das mudanças do regime autoritário, distante de uma mediação com os interesses populares. Sobre essa questão Brandão (2001, p. 55) referencia que o Ensino Supletivo “surtiu como uma espécie de curativo nas chagas aberta pela negação do direito e acesso a uma educação para todos e todas”. Ou seja; se incluía no pacote de medidas emergenciais, necessárias para atender a uma ampla camada da população que não podia mais permanecer sem escolaridade básica.

Em 1985, o Mobral, sem apresentar os resultados a que se destinara, é substituído pela Fundação Educar e o MEC (Ministério de Educação e Cultura), por intermédio da Fundação Educar, tinham como atribuição desenvolver programas destinados aos que não tiveram acesso à escola, ou ao que dela foram excluídos e, para isso, apoiava técnica e financeiramente os governos estaduais e municipais, no sentido de promover a educação básica de jovens e adultos por meio da educação formal (DI PIERRO, 2001).

A Fundação Educar teve pouco tempo de duração, sendo extinta em 1990, ficando a atividade da EJA sem um coordenador de políticas públicas justamente no Ano Internacional da Alfabetização. A precariedade no âmbito das ações públicas voltadas para essas modalidades de educação perseguia o sistema educacional brasileiro, que substituíra um modelo por outro sem resultados que atendessem, de forma mais concreta, a realidade social brasileira. Neste mesmo ano, a Fundação Educar foi substituída pelo PNAC (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania), que tinha como meta reduzir em 70% o número de analfabetos no país (PAIVA, 2009). Entretanto, o sentido da formação escolar, nesta modalidade não sofria alterações, permanecia a prática de uma alfabetização funcional, voltada para as mínimas exigências do mercado de trabalho e, quanto a isso, Di Pierro (1992, p. 22) ressalta que, “[...] o que vem ocorrendo, porém é a progressiva indiferença pelo ensino de jovens e adultos na política educacional”.

Neste sentido, a história da EJA é marcada pela pluralidade de campanhas e programas que se consolidaram no Brasil. Contudo, vale ressaltar que as ideias de

Paulo Freire continuaram presentes nas várias campanhas com educação popular que foram realizadas em todo país e contaram com o apoio de órgãos não governamentais e sindicatos.

2.2 A legislação da EJA

Com a promulgação da Carta Magna de 1988, iniciam-se as políticas públicas mais significativas associadas à EJA, que garante o direito à Educação a todos os cidadãos brasileiros, especialmente no seu Artigo 208 que assim versa:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria
II – progressiva universalização do ensino médio gratuito.
(BRASIL,1988).

É por meio do Art. 205, da CF/1988, que declara que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” que a EJA se beneficia com a comprovação de um direito à educação e, ainda no Art. 208, § 1º que declara “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, que obriga as autoridades competentes, através do poder público a atender aos jovens e adultos a reivindicação da oferta de vagas na EJA. Contudo, a materialização dessa reivindicação perpassa também pela conscientização da importância da educação na vida das pessoas, fazendo valer os seus direitos constitucionais, uma vez que, tradicionalmente, o sistema educacional brasileiro excluiu uma ampla parcela de jovens e adultos do exercício da cidadania e manteve um grande distanciamento entre os direitos constitucionais e a prática real do direito à educação.

Na tentativa de caminhar nesta direção, após a promulgação da Constituição de 1988, teve início o processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)²¹ que vem conferir à EJA, uma nova identidade, incluindo-a como uma modalidade da Educação Básica e, em seu Artigo 4º, vai dispor sobre os direitos educativos dos jovens e adultos. “A educação de jovens e adultos, de acordo com a LDB, é uma modalidade da Educação Básica, nos seus níveis fundamental e médio, sendo reconhecida como direito público subjetivo²² no nível fundamental” (COSTA, 2009, p. 75). No inciso VII temos: “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

Também, os Artigos 2º e 3º da Lei 9.394/1996, atendem os princípios e fins da educação nacional, transcritos a seguir:

LDB – Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

LDB – Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. Igualdade de condições de acesso e permanência na escola;
- II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV. Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V. Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII. Valorização do profissional de educação escolar;
- VIII. Gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX. Garantia de padrão de qualidade;
- X. Valorização da experiência extraescolar;
- XI. Vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Na Seção V, que é dirigida à EJA, temos no Art. 37 “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Este mesmo artigo enfatiza também

²¹ LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2014.

²² Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade (MEC/CNE. Parecer CEB nº 11/2000, p. 20).

temas como a gratuidade e oportunidades educacionais apropriadas a todos, conforme seus interesses e condições de vida e de trabalho.

O Artigo 38 faz referência aos cursos e exames supletivos assegurados pelos sistemas de ensino e que capacitam os jovens e adultos a darem continuidade aos estudos em caráter regular. “I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos”.

Ressalta-se ainda que na LDB de nº 9.394/96 a EJA foi incluída na condição de uma das modalidades da educação básica. Entretanto, sua afirmação somente ocorreu a partir da edição do Parecer 11/2000²³, pelo Conselho Nacional de Educação, o qual tratou de interpretar questões que envolviam esta modalidade, tratando das diretrizes curriculares da EJA, “cuja especificidade se compõe com os Pareceres 04/98 e 15/98 que tratam, respectivamente das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Fundamental e para o Ensino Médio” (CARLI, 2004, p. 96).

O Parecer 11/2000 também aborda sobre:

[...] a estrutura do parecer, remetendo-se às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e ensino médio já homologadas, contém, além da introdução, os seguintes tópicos: fundamentos e funções, bases legais das diretrizes curriculares nacionais da EJA (bases histórico-legais e atuais), educação de jovens e adultos—hoje (cursos de EJA, exames supletivos, cursos a distância e no exterior, plano nacional de educação), bases histórico-sociais da EJA, iniciativas públicas e privadas, indicadores estatísticos da EJA, formação docente para a EJA e diretrizes curriculares nacionais e o direito à educação (PARECER 11/2000, p. 3).

O Parecer 11/2000 trata ainda da afirmação da EJA como um direito, que comporta três dimensões: reparação, equidade e permanência. Segundo Carli (2004, p. 99), esta função reparadora da EJA não será apresentada “somente como uma modalidade de ensino oferecida àqueles que não tiveram acesso na idade própria”.

²³ Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. Assunto: diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. **Diário Oficial**, Brasília, 9 jun. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em 20 jan. 2014.

O Parecer 11/2000 explica essa função reparadora, que:

[...] significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento. [...]. A EJA representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (PARECER 11/2000, p. 5-7).

No entanto, apesar do Art. 4º da LDB 9.394/96 ter renovado os direitos essenciais da população jovem e adulta ao ensino fundamental, a Emenda Constitucional 14/96, aprovada quase concomitantemente, alterou a redação do Art. 208 da Carta Magna/1988 de forma que desobrigou a jovens e adultos a frequentarem a escola. Portanto, a Lei subentende que para desfrutar do direito, o próprio sujeito deverá exigí-lo. Essa modificação permitiu uma interpretação que descaracterizou o direito público subjetivo de forma que desobrigou a oferta universal de ensino fundamental para este grupo por parte do poder público (HADDAD, 2000).

A significância do acesso à educação para a formação da cidadania, principalmente para conceber ao indivíduo a visão do que ele tem ao não tem direito, vai de encontro à prerrogativa dessa lei, que no mínimo é contraditória aos princípios do direito à educação.

A Emenda 14 alterou ainda a redação do Art. 60 das Disposições Constitucionais Transitórias, substituindo o compromisso decenal com a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental por um mecanismo de operacionalização do regime de cooperação entre as esferas de governo: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef). Esse processo de desconstituição dos direitos educativos consolidou-se no veto presidencial ao inciso II do Art. 2º da Lei nº 9.424/96, que regulamentou a Emenda 14, excluindo as matrículas no ensino fundamental de jovens e adultos dos cálculos para a redistribuição de recursos vinculados entre esferas de governo através do Fundef. Diante das limitações ao financiamento decorrente dessa medida, as instâncias subnacionais de governo, às quais cabe a oferta pública de ensino fundamental à população jovem e adulta, foram objetivamente desestimuladas a expandir esse nível e modalidade educativos (HADDAD, 2000, p. 34).

A justificativa oferecida pelo Ministério da Educação, de falta de dados confiáveis de matrículas para aplicação da Lei 9.424/96, que fundou o Fundef, “negava todo o trabalho organizador de dados da educação brasileira – dados até então inexistentes - promovido pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, através do Censo Educacional Anual” (PAIVA, 2009, p. 192).

Diante disso, podemos perceber que a Emenda Constitucional 14/96, causou amplo prejuízo ao processo de inclusão de jovens e adultos ao sistema educativo, pois retirou o compromisso do Estado com essas pessoas, representando um grande retrocesso no campo da EJA.

Outra mudança significativa que colaborou para a desqualificação da EJA e da própria escola, foi a aprovação da redução das idades mínimas para a realização de exames supletivos, de 18 para 15 anos no Ensino Fundamental e de 21 para 18 anos no Ensino Médio, “[...] uma vez que se privilegiou a idade mínima para a certificação em prejuízo dos procedimentos pedagógicos sistemáticos” (RUMMERT, 2007, p. 32). Indo de encontro ao tratamento dado a EJA, a LDB estabeleceu espaço mais relevante para a Educação Profissional, contudo, também, fez distinções claras entre a Educação Profissional e a Educação Superior, sendo elas abordadas de forma diferenciada no instrumento legal (RUMMERT, 2007).

Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 53/2006, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) “[...] criou-se a expectativa de que a EJA seria reconfigurada e os investimentos a ela destinados obedeceriam a critérios de equidade”. No entanto, a Lei Federal nº 1494/2007, que regulamentou o FUNDEB, “[...] estabeleceu ainda que a apropriação dos recursos do FUNDEB, em cada estado para a EJA, será de apenas 15% (quinze por cento) do total de recursos, que são explicitamente insuficientes para garantir um ensino de qualidade” (CURY, 2009, p.79).

Quando percebemos que houve desigualdade na destinação dos recursos financeiros para a EJA. Entendemos que a democracia não foi praticada, já que a universalização não alcançou essa modalidade de ensino de forma igualitária.

Durante o governo Lula, em seu primeiro mandato (2003-2006), vários programas foram lançados e permanecem até os dias de hoje, também denominados de emergenciais, como: “Programa Brasil Alfabetizado, para alfabetização de jovens, adultos e idosos. Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, para jovens de 18 a 24 anos sem terem concluído o ensino fundamental. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto 5.478 de 2005, sendo posteriormente reformulado pelo Decreto 5.840 de 2006”, que tem como objetivo dar oportunidade de escolarização a jovens e adultos trabalhadores, de forma a aliar a educação básica à educação profissional (SILVA; PRADO; BRITO, 2011).

Entretanto, os projetos e programas lançados pelo governo permaneceram se apresentando com caráter paliativo ou de políticas temporárias e, na grande maioria dos casos, ainda voltados para atender ao mercado de trabalho. Mal alfabetizam o aluno, ficando longe de atender efetivamente as políticas públicas educacionais, voltadas para uma abrangência maior no sentido da inclusão social pelo viés da educação. Assim, esses programas, até o final do século XX, ainda deixavam excluídos do processo de escolarização, uma parcela significativa da população, contradizendo o direito subjetivo à educação.

Buscamos, neste debate, contextualizar, no sentido político e constitucional, a EJA, enquanto um veículo de fundamental importância no processo de inserção social de pessoas que ficam à margem do desenvolvimento nacional e das oportunidades do mercado de trabalho por falta escolaridade. Neste contexto, também pensamos ser importante abordar a participação do Estado brasileiro em ratificados Fóruns e Confederações internacionais, tendo como pauta a questão da EJA.

2.3 A EJA: uma breve abordagem no debate internacional e a interface nacional

Na esfera internacional, a questão da EJA é discutida nas Confinteas - Conferência Internacional de Educação de Adultos, que são encontros intergovernamentais com objetivo de conduzir a política pública para a educação de adultos no mundo através de Declarações. Estas Conferências são realizadas em diversos países com intervalos de 10 anos, sendo a UNESCO a principal agência promotora. Temos abaixo um breve histórico das Confinteas:

A I Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea) foi realizada em Elsinore – Dinamarca, logo após a II Guerra Mundial no ano de 1949. Os documentos produzidos nesta Conferência assinalaram que a Educação de Adultos deveria atuar de forma a resgatar o respeito aos direitos humanos, o que permitiria construir uma sociedade mais fraterna, pois a escola não havia conseguido evitar a crueldade da guerra. Segundo Gadotti (2013, p. 15), era necessária “uma educação ‘paralela’, fora da escola, ‘alternativa’, cujo objetivo seria contribuir para o respeito aos direitos humanos e para a construção de uma paz duradoura, que seria uma educação continuada para jovens e adultos”.

A II Confintea aconteceu em Montreal, no Canadá, em 1960. Nesta Conferência entendeu-se que “a educação de adultos deveria integrar o sistema educacional, não devendo existir como um apêndice” (PAIVA, 2009, p. 22) da educação formal. Destaca-se também, a preocupação com o aperfeiçoamento profissional de cada um e com princípios que valorizassem a condição humana e o progresso social.

Na III Confintea, ocorrida em Tóquio no ano de 1972, a educação de adultos foi “entendida como suplência da Educação fundamental (escola formal). O objetivo da Educação de Adultos seria o de reintroduzir os jovens e os adultos, sobretudo os analfabetos, no sistema formal de educação” (GADOTTI, 2013, p. 15). A Conferência ressalta, também, que pela primeira vez, faz-se a associação da educação com as necessidades humanas, que a educação é um processo

permanente e que tanto a educação de jovens e adultos como de crianças não se separam.

A IV Confintea foi realizada em Paris, França em 1985, caracterizando-se pela pluralidade de conceitos. Esta Conferência intensifica, em seus documentos, que o direito à educação “não pode ser só um instrumento econômico, mas ser reconhecido como direito fundamental, [...] declara o direito de aprender como desafio capital da humanidade” (PAIVA, 2009, p. 37).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien (Tailândia), em 1990, percebeu que a alfabetização de jovens e adultos seria apenas uma primeira fase da educação básica, isto é, acentuando as “necessidades básicas de aprendizagem”. (GADOTTI, 2011).

Em 1997, em Hamburgo, Alemanha, ocorreu a V Confintea, na qual foi aprovada a Declaração de Hamburgo e adotado uma Agenda para o futuro que abarcou a Década Paulo Freire da Alfabetização, compreendendo a Educação de Adultos como um direito de todos, destacando a diversidade cultural, os temas da cultura da paz, da educação para a cidadania e o desenvolvimento sustentável (GADOTTI, 2013). Conferência que reassume os debates realizados em 1990, com a ocorrência da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, que afirma em seu artigo terceiro que “Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem” (UNESCO, 1998, p. 4).

A Confintea V deixou numerosas lições e deve ser levada em consideração quando se pensa em qualquer perspectiva no campo da EJA. De acordo com a Declaração de Hamburgo a Educação de Adultos é aquela que:

[...] reafirma que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. [...] A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. [...] pode

modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas. Engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. [...] O reconhecimento do “Direito à Educação e do Direito a Aprender por Toda a Vida” é, mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver a praticar habilidades e competências individuais e coletivas. (UNESCO, 1999, p. 18-24).

Em 2009, intercorreu no Brasil, na cidade de Belém-PA, a Confintea VI, a primeira a ser realizada em um país da América Latina. Esta Conferência compreendeu a Educação de Adultos como um direito, destacou que a aprendizagem ao longo da vida deve ser uma garantia. Consolidaram-se, ainda, os quatro pilares de aprendizagem indicados pela Comissão Internacional da Educação para o Século XXI – Relatório Delors: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros” (UNESCO, 2009, p. 6), e também a necessidade de uma educação de qualidade para este público pouco escolarizado.

Para que esta qualidade seja garantida, o documento destaca que é importante reconhecer a diversidade do público pertencente à Educação de Adultos e que deve ser aprimorada a capacitação e profissionalização dos educadores de jovens e adultos, por meio de parcerias com instituições de ensino superior e organizações da sociedade civil, entre outros.

As Confinteas, com o objetivo de promover a Educação de Adultos como políticas públicas no mundo, têm contribuindo para apontar as reais necessidades dessa modalidade, através de debates sobre os problemas de oferta, reconhecimento do direito à educação, e educação ao longo da vida, como características efetivas da evolução democrática.

No campo dos esforços para a consolidação de políticas públicas para a EJA, criaram-se também, desde 1999, os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos – Enejas. A V Confintea, no caso específico brasileiro, destacou-se como importante instrumento de mobilização. Os fóruns estaduais de Educação de Jovens

e Adultos surgiram no seio da sua preparação, permitindo uma contribuição excepcional em relação à prática da EJA, além do acúmulo de conhecimento em mobilizações que objetivaram impor aos governos a oferta da educação de adultos de qualidade (PAIVA, 2009).

O primeiro Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja) foi realizado no SESC - Rio de Janeiro, em 1999, com o tema “Em busca de uma política integrada de EJA: articulando atores e definindo prioridades”, onde participaram os Fóruns do Rio de Janeiro, de Minas Gerais, do Espírito Santo, do Rio Grande do Sul e de São Paulo. Esse Encontro acabou sendo um estímulo para o surgimento de outros Fóruns. A partir daí, esses Encontros vêm ocorrendo anualmente, na seguinte sequência: Em 2000, o II Eneja, foi em Campina Grande na Paraíba e o ponto central das discussões foi direcionado aos conceitos de alfabetização e parcerias, com a participação de oito Fóruns. O III Eneja foi realizado em São Paulo, no ano de 2001, e o foco central foi o “Plano Nacional de Educação: a quem cabe cumprir?” O IV Eneja, foi em Belo Horizonte - MG e o tema foi “Cenário de mudanças”. O V Eneja, em Cuiabá – Mato Grosso do Sul, discutiu a “Educação de Jovens e Adultos: comprometimento e continuidade”. Em Porto Alegre – RS aconteceu o VI Eneja, foi onde os olhares e reflexões voltaram-se para as “Políticas atuais para a EJA: financiamento, alfabetização e continuidade”. Em Luziânia – GO aconteceu o VII Eneja e o tema foi “Diversidade na EJA: o papel do Estado e dos movimentos sociais nas políticas públicas”. Depois, em Recife- PE, aconteceu o VIII Eneja e o tema foi “EJA - uma política de Estado: avaliação e perspectivas”.

Dando sequência a este movimento, o IX Eneja foi realizado em Curitiba - PR e os debates foram direcionados para o tema: “A atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas de educação de jovens e adultos no Brasil”. Na cidade de Rio das Ostras – RJ aconteceu o X Eneja (2008) que teve como tema: “História e Memória dos Encontros Nacionais dos Fóruns de EJA no Brasil: dez anos de luta pelo direito à educação de qualidade social para todos”. Em Belém - PA, com o XI Eneja (2009) o tema foi “A EJA pensada pela via das identidades dos Fóruns de EJA: conquistas, desafios e estratégias de luta”. Em Salvador – BA aconteceu o XII Eneja (2011). O XIII Eneja (2013) foi realizado em Natal-RN, com o tema “Políticas

públicas em EJA: conquistas, comprometimentos e esquecimentos” (SCHMIDT, 2011). E destaca-se ainda, em 2013 o LXI Fórum de Educação de Jovens e Adultos que se realizou em Vitória - Espírito Santo, evento que trouxe importantes contribuições para a história desse movimento.

Mesmo com as vulnerabilidades que caracterizam esses movimentos, não podemos negar os avanços conquistados, a partir desses encontros nacionais, estaduais e regionais, os quais permitiram a busca por progressos nas políticas públicas em defesa dos jovens e adultos brasileiros, como também, vêm mostrando, a enorme fragmentação de esforços e a falta de recursos destinados a essa modalidade de educação.

A despeito da movimentação social em favor da EJA, os caminhos que direcionaram a política educacional brasileira foram contrários às propostas criadas na V Confinteia. O país colocou a EJA como um projeto resultado do fracasso da educação de crianças, contrastando, assim, do acordo das nações. De acordo com Vieira (2006, p. 299) “Embora tenha se tornado um dos países signatários desse evento, as ações políticas caminharam na contramão da história, reforçando o preconceito contra os analfabetos e destinando a esses grupos as ‘migalhas’ da filantropia”.

Contudo, a educação de qualidade atrelada os direitos sociais ainda não se concretizam efetivamente na realidade brasileira. O direito a educação pública, assim como sua obrigatoriedade, mesmo como indicadores implícitos como um dever do Estado, ainda não atendem a totalidade da população em idade escolar, e ou, aquelas em situação especial de necessidade de escolaridade fundamental, recaindo sobre o indivíduo a responsabilidade pela educação.

Gobert e Muller (1987, apud HOFLING, 2001), definem política pública como o ‘Estado em ação’; “é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HOFLING, 2001, p. 31).

Como política pública a educação tem procurado desempenhar papel de grande alcance para a compreensão dessa função do Estado e a modalidade de educação de jovens e adultos, no sentido das políticas públicas, significa mais do que apenas assumir o sistema educativo formal, significa adotar postura pró-ativa em todas as iniciativas desenvolvidas, mantendo viva a prática deste direito para todos. Como política pública, o sentido maior da EJA, expressa a união da educação e a sociedade pelo viés de uma realidade social desigual que mantém parte da população brasileira às margens da sociedade (PAIVA, 2009).

Nesse cenário, Saviani (2000, p. 69) elucida a relação entre a educação e sociedade, e a efetivação da prática social que aponta à democracia, e identifica que:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Nessa direção, Demo (1998, apud LIBÂNEO, 2004, p. 65), acentua que a qualidade da educação se inclui numa representação de característica de desenvolvimento humano, de que a “qualidade essencial seria aquela que expressa a competência histórica de fazer-se sujeito, deixando a condição de objeto ou de massa de manobra”. Libâneo (2004, p. 66) define competência histórica como “capacidade de agir, de intervir na realidade, portanto, capacidade participativa. [...] Em síntese, buscar qualidade em qualquer instituição significa trabalhar com seres humanos para ajudá-los a se construírem como sujeitos”.

As políticas de educação de jovens e adultos não podem estar pautadas somente na atenção imediata voltada para o crescimento da economia, nem como artifício para a participação política, uma vez que esses direcionamentos isolados de um contexto

maior de inserção social no traçado da construção da cidadania perdem o elo da concepção de um desenvolvimento menos desigual.

3 O MUNICÍPIO DE VILA VELHA NO CONTEXTO SOCIAL DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

3.1 O perfil socioeconômico do município de Vila Velha

O município de Vila Velha, objeto de estudo e de amostragem de nossa pesquisa, inclui-se na Região Metropolitana de Vitória, capital do estado do Espírito Santo. O Espírito Santo se situa na região Sudeste e, de acordo com o censo de 2010, concentra uma população de 3.839.366 milhões de habitantes, divididos em 78 (setenta e oito) municípios, sendo um deles o município de Vila Velha. A maior concentração populacional se localiza na Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV) composta por 7 (sete) municípios, Vitória, Vila Velha, Viana, Cariacica, Serra, Fundão e Guarapari (IBGE, 2012).

O Estado do Espírito Santo possui uma área territorial de 46.184,1 km², e associa com os Estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo a chamada Faixa de Desenvolvimento da Região Sudeste. Sua capital, Vitória, fica a 412 quilômetros do Rio de Janeiro, 382 quilômetros de Belo Horizonte, 742 quilômetros de São Paulo e 947 quilômetros de Brasília (distâncias em linha reta) (SEBRAE/ES, 2003).

Até a primeira metade da década de 60, o Espírito Santo era basicamente agrícola, tendo a monocultura do café como sua principal força e base de sua economia, porém, a partir de 1970, em função do processo de modernização da economia, mudou o padrão produtivo, que do tradicional modelo agroexportador passou para o modelo industrial, indo ao encontro da política nacional desenvolvimentista do país,

fator que promoveu a partir de meados dos anos 60, um amplo movimento de urbanização marcando a grande expansão territorial da Região da Grande Vitória (BERGMANN, 1996).

Conforme Siqueira (2009, p. 2) nos aponta:

Até o final da primeira metade do século XX o Espírito Santo vivia uma situação de isolamento em relação às demais regiões brasileiras, agravada pela ausência de infraestrutura disponível que viabilizasse condições de crescimento e maior integração nacional. A economia era estagnada e seus índices de crescimento eram pequenos em relação às médias do país. O grau de industrialização era inexpressivo e intimamente ligado à transformação de produtos primários. Esse processo vai ser alterado nos anos de 1960 quando a economia passa por uma intensa transformação, apoiada nas diretrizes da política de erradicação dos cafezais improdutivos, dando novos rumos à estrutura econômica do estado, que se direciona para o padrão industrial. Esse foi o marco inicial da implantação da modernização e da expansão das relações capitalistas no Espírito Santo, promovendo uma maior integração econômica do estado no contexto nacional e internacional.

No contexto de mudanças estruturais originadas da modernização capitalista, o estado se tornou referência dos fluxos migratórios em direção a Região Metropolitana de Vitória, fato que evidenciou a falta de infraestrutura da cidade diante do crescimento urbano que passou a tomar forma em ritmo acelerado e contínuo (IJSN, 1979). A infraestrutura produtiva do estado passou por uma grande transformação direcionando o Espírito Santo para um processo de inclusão no âmbito da economia nacional e internacional.

Associado a este contexto, a elaboração dos chamados “Grandes Projetos Industriais” se viabilizou, “dando forma concreta à modernização econômica do Espírito Santo. A matriz dos grandes projetos tem suas bases no complexo mina-ferrovia-porto e na expansão do plantio de eucalipto” (SIQUEIRA, 2009, p. 7), transformando a região da Grande Vitória em principal centro de atração das atividades socioeconômicas reforçando sua representação política e cultural no estado.

Contudo, a geração de empregos que despontou com o processo de modernização não foi suficiente para atender à grande força de trabalho que imigrou do interior do

Espírito Santo para a região da capital. O estado sofreu com a diáspora do interior rumo à capital, ocasionando a explosão demográfica urbana em detrimento do abandono das áreas rurais. A população rural buscava novas oportunidades diante do enfraquecimento das atividades agrícolas, especialmente a do café, o que acabou resultando em um desenvolvimento demográfico das áreas urbanas no Espírito Santo (IJSN, 1979).

O fim dos cafezais improdutivos nos anos 60 e a ampliação da pecuária alavancou a liberação de mão de obra rural, deixando um grande contingente de trabalhadores do campo sem trabalho e a esta população só restou migrar para as zonas periféricas da capital, movimento que promoveu o inchaço desta região. Todos aqueles que não foram absorvidos pela nova realidade rural buscaram novas oportunidades nas áreas urbanas. E, na década seguinte, uma nova onda migratória se intensificou em função da industrialização, marcando uma nova fase neste movimento, que passou a ser pautado, também, em função da atração gerada pelas oportunidades do setor industrial nas áreas urbanas da cidade, com destaque para o complexo siderúrgico e o Porto de Tubarão, das usinas de pelotização da Vale do Rio Doce, e também dos setores de apoio industrial aos grandes projetos.

Sobre essa questão, Siqueira (2009, p.10) relata que:

A elevada concentração de migrantes na Região da Grande Vitória, em função da desestruturação agrária, e em busca de melhores condições de vida e trabalho na cidade, que se industrializava de forma acelerada, vai influenciar diretamente o novo modelo de ocupação do espaço urbano, que se caracterizou pela intensa concentração demográfica em Vitória e seus municípios vizinhos, promovendo o processo de metropolização da região, inerente ao novo modelo econômico adotado pelo estado. Nesse sentido, na década de 1970, estabelece-se uma rede urbana já diferenciada daquela existente na década anterior. A modernização da economia estadual, sob a hegemonia do modelo capitalista de produção, pautado no grande capital nacional e internacional, muda o perfil urbano da cidade e o de sua população.

Com a redução das oportunidades de trabalho no interior do estado, restava a essa população buscar novamente sua inserção no mercado de trabalho urbano e, diante disto, a região de Vitória surgia como a grande promessa de conquista de um emprego formal e de melhores condições de vida. Calcula-se que dos 200 mil

cidadãos que abandonaram o interior do estado, cerca de 120 mil se aglomeraram nas regiões próximas à capital do estado (IJSN, 1979).

Segundo Pires (1993, p. 115), “[...] a partir da década de 60, toda a região da Grande Vitória sofreu um impacto maior na sua estruturação, com um processo de urbanização disforme e acelerado, que repercutiu fortemente no município de Vila Velha”.

O município de Vila Velha fica situado no litoral sul do estado, com uma área territorial de 210,067 km², fica muito próximo de Vitória e de todos os outros municípios da região metropolitana. É a cidade mais próxima da capital, com a qual sempre manteve uma relação muito estreita, uma relação marcada por um forte vínculo histórico, sendo que Vila Velha é o município mais antigo do estado do Espírito Santo e também um dos mais antigos do Brasil. Sua fundação data do início da colonização, quando foi batizada com o nome de Vila do Espírito Santo marcando a sede da capitania do Espírito Santo em 1535²⁴.

No início do século XX, com a construção da linha de bonde interligando parte da área costeira ao centro do município, passou a ocorrer uma maior integração entre os bairros de Vila Velha. Nessa época só havia um meio de ligação de Vila Velha com Vitória, através de barco a remo, que partia de alguns cais localizados na parte fronteira à capital e faziam o transporte até o outro lado da baía de Vitória, no centro da cidade. Foi a partir da construção da ponte Florentino Ávidos, entre 1924-1928, que os dois municípios passaram a se integrar de forma mais concreta, quando a ponte viabilizou o trânsito de pessoas, automóveis e demais meios de transportes, com destaque para o transporte ferroviário²⁵.

²⁴ A fundação de Vila Velha data do início da colonização brasileira, marcando a colonização do solo Espírito Santense em 23 de maio de 1535 com o nome de Vila do Espírito Santo pelo português Vasco Fernandes Coutinho, donatário da Capitania do Espírito Santo, assim denominada, porque 23 de maio no calendário da Igreja Católica foi um Domingo de Pentecostes e celebra-se neste dia, a festa do Divino Espírito Santo, o que explica o nome de batismo da primeira vila e, a capitania. Vila Velha foi sede da capitania até 1549, quando esta foi transferida para Vitória e o município passou a ter o nome atual. Ver: OLIVEIRA, Jose Teixeira de. História do Espírito Santo. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo/Secretaria de Estado da Cultura, 2008.

²⁵ Sobre as inter-relações do transporte ferroviário no contexto econômico estadual ver: SIQUEIRA, Maria da Penha Smarzar. O desenvolvimento do Porto de Vitória, 1870-1940. Vitória: Codesa, 1995.

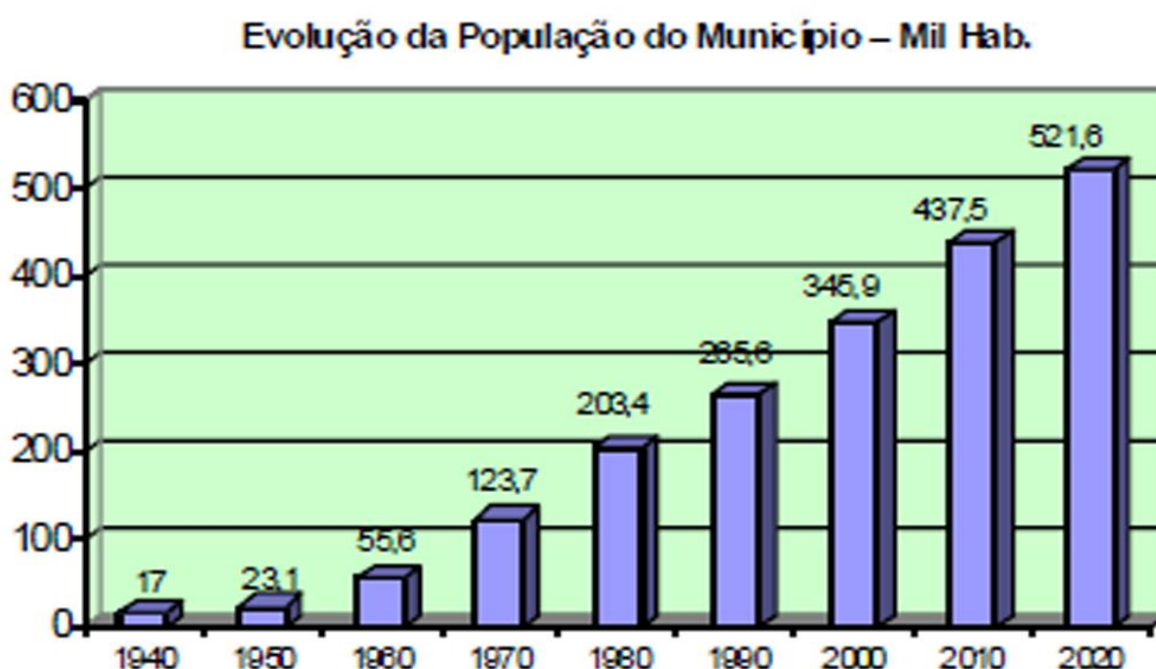
O processo evolutivo de Vila Velha foi ocorrendo gradativamente, com a construção de estradas e de rodovias, principalmente da Rodovia Carlos Lindemberg, nos anos 50 considerada como o primeiro impulso significativo no desenvolvimento do município, que juntamente com aos terminais da Ferrovia Leopoldina, contribuiu para o surgimento de bairros na região periférica da cidade, iniciando a expansão urbana do município abrindo espaços para novas áreas de ocupação habitacional. Mas o processo de urbanização acelerada que o Estado viveu, na década de 60, afetou intensamente o município de Vila Velha, com o surgimento de diversos bairros de forma desordenada em espaços sem a devida infraestrutura viária, de saneamento, saúde, entre outros, impróprios para habitação (NOÉ, 2008).

Até 1960, Vila Velha contava com um total de 56.445 habitantes e já concentrava o maior número de bairros da região da Grande Vitória. A partir de 1970, com os efeitos da modernização econômica do estado, que mudou o tradicional padrão agroexportador, centrado na cultura cafeeira, para um modelo urbano industrial, a expansão urbana passou a ser norteadada pelo agrupamento de outros fatores, dentre os quais o grande movimento migratório campo-cidade, em função da desestruturação agrária e das possibilidades de melhores oportunidades de vida e trabalho na cidade. Esse fato não só aumentou a densidade populacional, como também a desigualdade social pelo viés da concentração de riqueza em determinadas camadas sociais em áreas nobres do município e, inexoravelmente, em maiores proporções, a concentração da pobreza em áreas periféricas (SIQUEIRA, 2001).

Neste sentido, Vila Velha vai despontar como o maior ponto de aporte do processo migratório das décadas de crescimento socioeconômico do estado, e vai se evidenciar uma característica que a diferencia de outras regiões metropolitanas: enquanto em outros centros urbanos da capital concentra a massa populacional, no Espírito Santo esta concentração vai se destacar no município de Vila Velha. “Como as ofertas de trabalho se concentravam em Vitória, e a cidade não comportava a população, foi em Vila Velha que aconteceu o crescimento demográfico, que acabou lhe rendendo o epíteto de cidade dormitório” (MOVIVE, 1998, p. 8).

No ano de 2000, o município de Vila Velha, dentro da Região da Grande Vitória, representava 24,5% da sua população, e quando comparado com o Estado, representava 11,2% da população total (NOÉ, 2008). Esta evolução pode ser melhor visualizada no gráfico que se segue, onde se nota os saltos demográficos de acordo com os períodos de evolução econômica da região, que provocaram o êxodo rural em direção aos grandes centros urbanos.

Gráfico 1- Evolução da população do município - Mil hab.



Fonte: (NOÉ, 2008, p. 5).

Segundo Siqueira (2001, p. 110), um dos principais fatores que influenciaram a expansão populacional do município foi “[...] a implantação da política habitacional, que desenvolveu no município um amplo programa de construção de casas populares, projetadas e implantadas pela Cohab/ES e Inocoop/ES, a fim de diminuir a pressão populacional sobre Vitória”. Porém, esse propósito não foi suficiente para atender a escassez de habitações da região, gerando a proliferação de favelas e invasões, principalmente na parte sudoeste do município de Vila Velha, que deram forma a aglomeração da região de Terra Vermelha, que se expandiu pelo viés da multiplicação da pobreza. Seja pela grande extensão de espaços vazios ou pela expansão dos conjuntos habitacionais, o município se tornou um dos principais

centros migratórios na microrregião de Vitória. “A ocupação de morros e baixadas, no centro e na periferia do município gerou favelas e ampliou algumas já existentes, contribuindo para evidenciar a falta de infraestrutura da cidade e escassez de serviços urbanos” (MATTOS, 2011, p. 135).

A explosão demográfica da região ocasionou muitos problemas diante da ineficiente rede de saneamento básico, da especulação imobiliária, da falta de atendimento à educação e de planejamento urbano socioespacial e socioambiental, o que gerou danos irreparáveis à qualidade de vida tanto dos cidadãos como para ao meio ambiente. Estudo do IJSN aponta que o nível de degradação ambiental na Grande Vitória é um dos maiores das regiões do Espírito Santo, especialmente pela urbanização descontrolada e pela industrialização acelerada, com problemas como a grande concentração da poluição atmosférica (IJSN, 2007). Por outro lado,

[...] o encurtamento das distâncias entre os municípios da RMGV, a alta densidade e o pequeno estoque de espaço geográfico de Vitória e a qualidade de vida [...] em Vila Velha colocou o município, enquanto espaço privilegiado expandido da Capital, como opção de moradia de população de média e alta rendas e de alocação de empreendimentos de comércio e serviços especializados (NOÉ, 2008, p. 12).

Este encurtamento foi causado pela reformulação nas formas de acesso entre Vila Velha e a ilha de Vitória e as outras regiões, pela construção da Ponte Castelo Mendonça (3ª Ponte) e a melhoria viária, especialmente da Rodovia Carlos Lindemberg, fatores que levaram a uma maior especulação imobiliária na região, levando ao crescimento acelerado, gerando ainda o aporte em investimentos de grande monta ou de destaque, como os shopping centers construídos no município, entre outros investimentos comerciais e habitacionais. O município se tornou interessante aos investidores (SEBRAE/ES, 2003).

Assim, Vila Velha exerce relevante atração em diversos segmentos sociais, apresentando na região da orla marítima uma ampla expansão urbana que atende às classes socioeconômicas mais favorecidas, estendendo-se às áreas de expansão periférica por conjuntos de habitação popular e, alargando nas demais regiões periféricas espaços precários de moradia, sendo a grande maioria, caracterizado como aglomerados subnormais (SIQUEIRA, 2012).

Embora os índices de pobreza registrados em Vila Velha apresentem percentuais significativos, a renda familiar per capita de Vila Velha é alta quando comparada à Região Metropolitana da Grande Vitória (Tabela 5), fato que atenua a contradição com a pobreza do município. De 2000 a 2010, a proporção de pessoas com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 140,00 reduziu em 54,6%, contudo, a distribuição de renda é considerada mediana, estando abaixo das calculadas em todo o Espírito Santo. O índice de GINI (uma das principais medidas de desigualdade) do município, expressa um valor elevado, 0,57, sendo que a totalidade do Estado é de alta desigualdade de renda, com índice de GINI de 0,61 (ASEVILA, 2010, p. 27-28).

Ainda de acordo com o documento da ASEVILA (2010), este destaque também se deve ao Produto Interno Bruto - PIB registrado no município. No ano de 2005, Vila Velha respondeu por 8% do PIB do Espírito Santo, mas ao se cruzar este valor com a população, o PIB per capita é inferior ao registrado no Estado e responde a apenas 50% do registrado nos outros municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória e seu crescimento também é inferior ao registrado no Estado, fato que se deve ao grande contingente populacional neste município e a sua baixa participação no volume das exportações do montante registrado pelos outros municípios do Espírito Santo, o que caracteriza Vila Velha como cidade dormitório. Vila Velha tem o 2º menor percentual de pobres e indigentes, 15% de pobres e 5% de indigentes, se comparado com os demais municípios da Região Metropolitana.

Tabela 5 - Nível de composição renda no Estado do Espírito Santo, Grande Vitória e município de Vila Velha

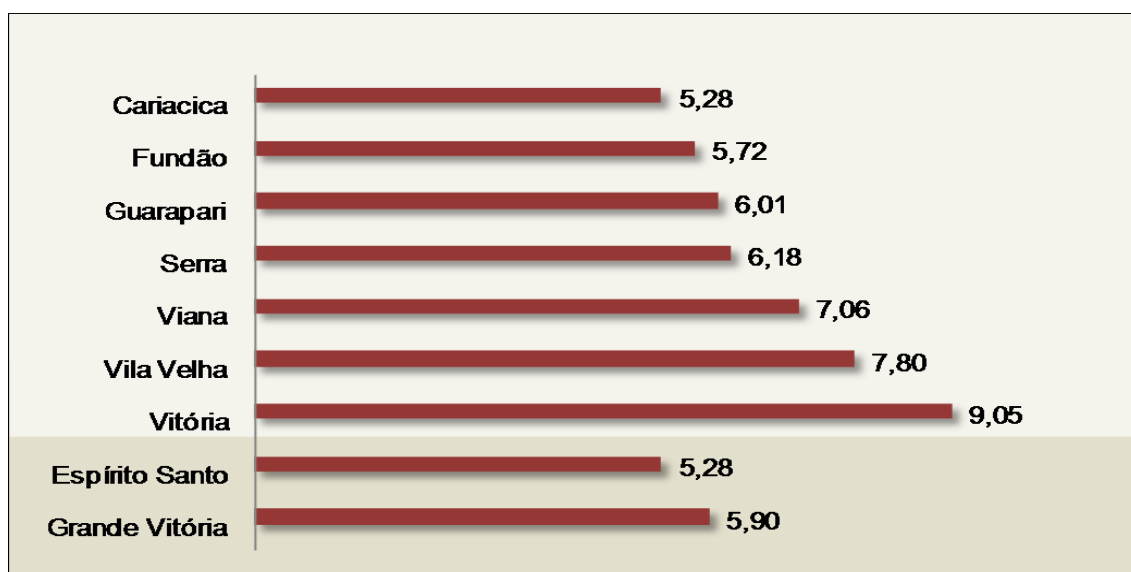
	Renda familiar per capita	% da renda total da região proveniente de transferências governamentais	% da renda total da região proveniente de rendimentos do trabalho	% de pessoas com mais de 50% da renda familiar per capita proveniente de transferências governamentais
Espírito Santo	289,59	14,59	71,32	11,90
Grande Vitória	368,36	14,95	70,82	12,32
Vila Velha	443,80	15,11	70,87	13,02

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2000. Nota: * Valores expressos em reais de 1º de agosto de 2000. (ASEVILA, 2010).

Em relação ao emprego formal, Vila Velha fica abaixo da renda média do Estado e da Grande Vitória, divergindo dos índices da renda familiar per capita (Tabela 5). Esta diferença entre a renda do trabalho e a renda familiar são efeitos não só dos repasses governamentais, mas também pelo fato de que grande parte da população trabalha em Vitória.

Tratando-se da questão da educação, embora o município, neste início da segunda década do século XXI, ainda apresente problemas de atendimento nesta área, principalmente no trato da educação pública municipal em áreas periféricas. O município tem apresentado avanços na sua totalidade, com a expansão de escolas públicas e aumento do número de vagas para o ensino fundamental. O analfabetismo entre as pessoas de 25 anos ou mais teve uma significativa diminuição, porém não com a mesma intensidade se comparado, no mesmo período, com o Estado e mesmo com o Brasil. A média de anos de estudo destas pessoas aumentou cerca de um ano em relação aos índices verificados em 1991. O gráfico a seguir possibilita visualizar que, em Vila Velha, a média de anos de estudo é superior à média registrada em todo o estado (Gráfico 2) e, quando se analisa os indicadores do analfabetismo, Vila Velha apresenta a segunda menor taxa estadual (6,47%), estando atrás somente da capital (5,23%) (ASEVILA, 2008).

Gráfico 2 - Evolução da população do município - Mil hab.



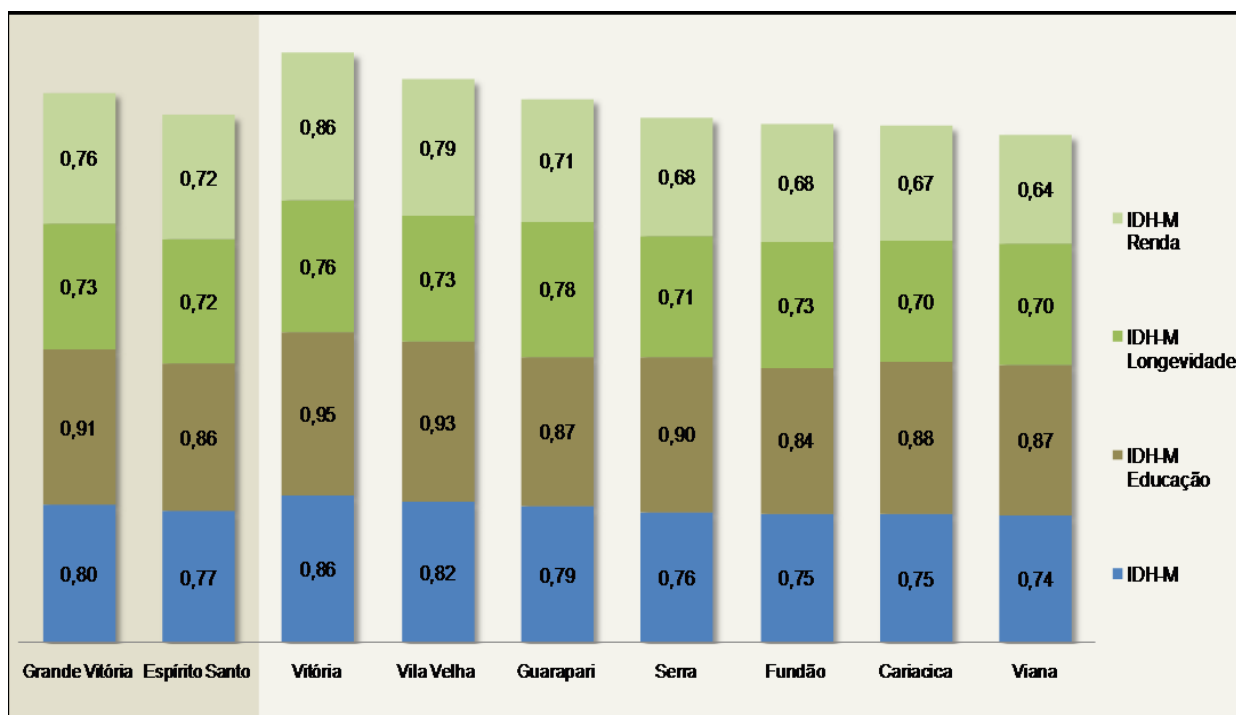
Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2000 (ASEVILA, 2008, p 20).

Em relação à creche e à pré-escola, constatamos que, no ano 2000, Vila Velha apresentava um quadro negativo, onde 47% das crianças entre 4 e 5 anos e 34% das crianças entre 5 e 6 anos não frequentavam a escola. Porém, no Ensino Fundamental, entre as crianças de 7 a 14 anos apenas 3,72%, não compareciam a escola, mostrando um acesso satisfatório. No ano de 2010, percebemos um aumento nesse índice, 13,4 % das crianças não estavam cursando o Ensino Fundamental, já entre os jovens de 15 a 17 anos, a taxa de conclusão no Ensino Fundamental era de 63,1% (SESI, 2013).

No que tange ao desempenho de Vila Velha na cobertura do ensino infantil, com base nos dados do Censo Educacional do INEP/MEC em 2007, entre as crianças de 0 e 3 anos, Vila Velha possuía a cobertura de apenas 50% dessa faixa etária, em quanto em Vitória era superior a 80% da população. O que mostra a urgência da ampliação nessa faixa etária. Nesse mesmo período, de 97 mil matrículas existentes do município, 43,8 mil matrículas pertenciam à rede municipal (ASEVILA, 2008). Se compararmos com os dados fornecidos pela SEDU/ES em 2010, podemos observar que houve um acréscimo significativo nas matrículas de Vila Velha, 135.270 mil, sendo que dessas existentes, 73.728 mil pertencem à rede municipal de Vila Velha (SEDU/ES, 2010, p.1).

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Vila Velha é o 2º maior do Espírito Santo, logo atrás da capital. Detalhadamente, ele pode ser acompanhado no gráfico a seguir, em que se destaca, especialmente, o IDH Educação, o mais alto do estado (ASEVILA, 2008). Fato que nos leva a evidenciar a necessidade de uma reflexão maior sobre a questão da pobreza aglomerada nas periferias do município.

Gráfico 3 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal do Estado do Espírito Santo, Grande Vitória e municípios da Região Metropolitana – 2000.



Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2000 (ASEVILA, 2008, p 16).

Embora apresentando um bom índice na qualidade de vida, IDHM, Vila Velha sofreu grandes impactos socioespaciais com as mudanças ocorridas no Espírito Santo, em função da dinâmica do processo de modernização da economia, que a partir dos anos de 1970, passou a alterar, de forma significativa, o perfil urbano da região metropolitana, promovendo um crescimento desequilibrado, com forte movimento em direção a este município. Neste sentido, é importante destacar, também, o elevado crescimento das demandas sociais e por serviços urbanos locais, uma vez que Vila Velha não possuía infraestrutura para abrigar e atender a grande maioria da população que passou a se concentrar em áreas periféricas intensificando o processo de favelização. O município passou a apresentar um grande déficit habitacional relativo às classes menos favorecidas que demandava por moradias e demais condições de sobrevivência na cidade.

Em síntese, não foram colocadas em práticas políticas públicas que contribuíssem para ordenar melhor a ocupação do espaço, nem para o atendimento sociourbano desta população que se multiplicou em ocupações irregulares, reproduzindo a

formação de bolsões de pobreza, demarcando a segregação e a desigualdade social (MATTOS, 2011). Fato que evidenciou as vulnerabilidades sociais do município, onde se incluiu uma grande parcela de jovens e adultos com baixa escolaridade e, portanto, sem oportunidades de inclusão no mercado formal de trabalho.

No contexto do novo viés de desenvolvimento econômico do estado, centrado principalmente na Região Metropolitana de Vitória, e norteado por tecnologias mais modernas e por um mercado mais exigente em termos de mão de obra, as pessoas sem qualificação profissional e ou sem escolaridade média não encontram abertura social na dinâmica destes novos paradigmas sociourbanos com ênfase no mundo do trabalho. Os dados do IBGE (2000) ressaltam que, dos empregos formais, no município de Vila Velha, uma média de 75% estavam concentrados no comércio e produção de serviços, 23,4% no setor industrial e 1% no setor primário, realidade que não apresenta significativa mudança no censo de 2010. Permanecendo também a expressividade na média da população de jovens e adultos com baixa escolaridade que reforçam as atividades informais de trabalho. Em muitos casos a construção civil se destaca como um eixo de oportunidade para os homens, além do trabalho doméstico para as mulheres, sendo que Vila Velha libera grande parte da mão de obra para os outros municípios da região metropolitana, principalmente para atividades de serviços, e de pequenas e micro empresas.

Embora Vila Velha apresente potencialidades para as atividades portuárias, o município não registra uma economia industrial de peso que possa estar interligada a essas potencialidades e as atividades industriais ainda se encontram em expansão. No caso de uma interface com as potencialidades portuárias, essa dinâmica se situa em nível de projetos, não efetivando ações mais direcionadas na concretização desta interface. Seja por falta de investimentos em áreas voltadas para a implantação de empreendimentos industriais de maior porte, ou pela falta de infraestrutura que possibilite alavancar uma dinâmica com maior relevância no desenvolvimento de um polo industrial e logístico apoiado nas potencialidades portuárias (ASEVILA, 2010).

3.2 As escolas e o funcionamento da EJA em Vila Velha

As transformações que vêm acontecendo no mundo capitalista estimulam avanços tecnológicos e científicos, que muitas vezes nos obrigam a novas formas de conhecimento, como também incentivam o aumento da distância social e econômica entre as pessoas, criando incluídos e excluídos. A escola atualizada precisa se preparar não só para o novo mundo da economia, da política e da cultura, mas também se transformar em um espaço de composições e, principalmente, uma fortaleza contra a exclusão social. Conforme observa Libâneo (2004, p. 52):

A escola de hoje não pode limitar-se a passar informação sobre as matérias, a transmitir o conhecimento do livro didático. Ela é uma síntese entre a cultura experienciada que acontece na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho etc., e a cultura formal que é o domínio dos conhecimentos, das habilidades de pensamento. Nela, os alunos aprendem a atribuir significados às mensagens e informações recebidas de fora, dos meios de comunicação, da vida cotidiana, das formas de educação proporcionadas pela cidade, pela comunidade.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA tem sido definida como um meio de mudança e transformação social. Num conjunto mais amplo, surgiu também o conceito de aprendizagem ao longo da vida, filiada a um objetivo de desenvolvimento de indivíduos e comunidade mais humana. O valor legítimo da aprendizagem ao longo da vida é permitir que as pessoas se preparassem para refletir e responder aos desafios sociais, políticos e econômicos com os quais vão se defrontar durante suas vidas. A educação de adultos é um elemento primordial para a erradicação da pobreza, e também um fator de conscientização daqueles que mais se favoreceriam dos programas de educação de adultos, de que a educação vai melhorar e valorizar suas vidas e suas oportunidades.

Sabe-se que o público da EJA é formado por uma diversidade de sujeitos com diferenças socioculturais, faixas etárias, conhecimentos, desejos, experiências e expectativas de vida. Porém a dificuldade e impossibilidade de completar os estudos na idade regular são comuns à maioria.

Nesse contexto, essa pesquisa analisou a modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA no município de Vila Velha – ES, assim como o perfil dos alunos jovens e adultos dessa EJA, nos seus cenários de vida, comunidade, escola e trabalho. Para isso, buscamos a SEMED – Secretaria Municipal de Educação – Prefeitura Municipal de Vila Velha, através do Coordenador da EJA, e Diretoras de quatro UMEF's - Unidade Municipal de Ensino Fundamental de ²⁶Vila Velha/ES que oferecem a modalidade EJA, com o objetivo de recolher dados para nossa análise.

O município de Vila Velha atende a 4.256 alunos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental em 21 UMEF's. Atualmente, o município oferece somente o ensino fundamental, pois conforme o INEP (2013, p. 25) “A oferta de EJA segue a mesma distribuição do ensino regular, ou seja, a rede municipal é predominante no ensino fundamental e a rede estadual no ensino médio”.

O curso na modalidade EJA pode ser ofertado pelas UMEF's a partir do ato de criação do mesmo em uma unidade de ensino. Essa criação deve ser solicitada pelo diretor da unidade de acordo com a necessidade e demanda da comunidade nas localidades de cada UMEF's, através de requerimento dirigido a SEMED, no prazo mínimo de 60 dias anterior ao início do ano letivo.

A matrícula no curso da EJA aplica-se àqueles que pretendem iniciar ou retornar aos estudos. Conforme o Art. 37, Seção V da LDB 9.394/96, “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. A idade mínima para o ingresso no Ensino Fundamental é de 15 anos e no Ensino Médio é 18 anos.

Embora os cursos da EJA possam ser ofertados tanto no turno diurno quanto no turno noturno, no município de Vila Velha, todas as 21 UMEF's/EJA ofertam o curso no turno da noite.

²⁶ Sr. Emerson Giofri, Coordenador da EJA no município de Vila Velha no período de 2012 até a presente data.

Com um quantitativo de 21 UMEF's, que ofertam a EJA, o município de Vila Velha possui uma população de 4.256 alunos, distribuídos em oito séries, como demonstramos abaixo:

Tabela 6 - Número de alunos das UMEF's/EJA no município de Vila Velha/ES, distribuídos nas oito séries.

UMEF's	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	Total
Total	256	156	184	277	668	765	1.008	943	4.256

Fonte: SEMED – Vila Velha/ES, 2013.

O curso da Educação de Jovens e Adultos - EJA no município de Vila Velha/ES foi estruturado de acordo com a Lei nº. 9.394/96, Resolução CNE nº. 1/2000, Parecer CEB nº. 11/2000, Resolução e CEE/ES nº. 1.286/2006, assim organizado conforme a tabela 7.

Tabela 7 – Ensino Fundamental – EJA, com carga horária de 3.200 horas em 04 anos letivos e 20 horas semanais.

1º segmento Séries	1ª etapa	100 dias	20 semanas	400 horas	Semestral
	2ª etapa	100 dias	20 semanas	400 horas	Semestral
	3ª etapa	100 dias	20 semanas	400 horas	Semestral
	4ª etapa	100 dias	20 semanas	400 horas	Semestral
2º segmento Séries	5ª etapa	100 dias	20 semanas	400 horas	Semestral
	6ª etapa	100 dias	20 semanas	400 horas	Semestral
	7ª etapa	100 dias	20 semanas	400 horas	Semestral
	8ª etapa	100 dias	20 semanas	400 horas	Semestral

Fonte: Caderno de diretrizes da Educação de Jovens e Adultos. SEDU/ES. Vitória, 2007.

A Rede Municipal de Ensino de Vila Velha/ES oferece o ensino fundamental a jovens e adultos que não frequentaram a escola na idade apropriada, na forma presencial. A SEMED/Vila Velha promove a convocação desses jovens com baixa escolarização e pouco alfabetizados que ficaram excluídos do processo de educação escolarizada para o retorno à escola. Em nossa pesquisa de campo, a Coordenação da EJA no município²⁷ pontuou que essa convocação se dá através de alguns mecanismos buscando um maior resultado em termos de inclusão de alunos no curso. Por exemplo, quando as escolas ligam para os estudantes desistentes para que os mesmos retornem às aulas, explicando a importância desta nova oportunidade. Também é utilizado, por algumas escolas, recursos de divulgação móvel junto às comunidades.

Através de nossa pesquisa realizada com a Coordenação, descrevemos os resultados seguindo os objetivos direcionados pelo questionário aplicado, ressaltando as informações neste item de nosso trabalho.

Tratando-se da formação das turmas, é levada em consideração a idade mínima de 15 anos dos participantes e o seu nível de escolaridade. Os alunos que necessitam de apoio na alfabetização são encaminhados ao alfabetizador para os nivelamentos. Quanto ao professor envolvido com a modalidade EJA, a Coordenação informou que estão sendo realizadas parcerias com o NEJA (Núcleo de Educação de Jovens e Adultos), para viabilizar o aprimoramento e capacitação do professor alfabetizador, como também uma parceria com o IFES (Instituto Federal do Espírito Santo), para cursos de aperfeiçoamento e capacitação para os professores das disciplinas de matemática e ciências. Outras parcerias também estão em andamento para aperfeiçoamento dos professores das outras disciplinas, que também precisam de um direcionamento pedagógico buscando uma maior interação entre a formação escolar e a formação profissional de forma mais contextualizada com a realidade vivenciada por essa clientela, além do enfrentamento das exigências do mercado de trabalho, que existem em todos os níveis de formação profissional.

²⁷ Dados da pesquisa de campo através de questionário com o Sr. Emerson Giofri.

Com relação à formação para a cidadania, existe uma preocupação das unidades de ensino com iniciativas pedagógicas interdisciplinares que colaboram com os valores humanos e também nas aulas de História, quando o professor trabalha com os alunos sobre direitos humanos, cidadania e democracia. Esse encaminhamento é muito importante, porque se inclui na busca de resultados mais concretos seguindo os princípios do projeto de inclusão social. Isso, também, porque existe uma metodologia de avaliação deste processo. Neste sentido, para avaliar o desempenho gerencial das unidades de ensino e acompanhar o seu desenvolvimento de acordo com as metas nacionais, são usados mecanismos como: assessoria técnica nas escolas, avaliação diagnóstica e reuniões periódicas com os pedagogos. Essas atividades são realizadas para que os mesmos desenvolvam planos de ação de acordo com a realidade de cada unidade escolar, com o intuito de viabilizar o cumprimento das metas do PNE – Plano Nacional de Educação.

Neste conjunto de mecanismos, a sociedade civil, bem como membros e ou representantes das comunidades nas quais estão sediadas as unidades de ensino EJA, não participam do gerenciamento dessas unidades, porém, a equipe de cada unidade está empenhada em desenvolver um trabalho de forma democrática, envolvendo tanto a sociedade civil quanto os educandos, com o compromisso de reparar a defasagem socioeducativa, promovendo a inclusão social desses sujeitos.

Na busca de melhores resultados, além da preocupação com a formação dos professores, as escolas são equipadas com uma infraestrutura capaz de atender às demandas dos alunos, tanto na área educativa quanto de atendimento extra-educativo, como atendimento de necessidade de recuperação do aprendizado, disponibilidade da biblioteca escolar e de informática. Constatamos que todas as 21 escolas do município possuem sala de informática, em média trinta computadores por escola, onde os alunos participam de atividades escolares nos computadores. Também, todos os alunos das 21 escolas recebem merenda escolar com regularidade ao chegar à unidade de ensino.

Referente aos percentuais de aproveitamento ao final do 1º segmento (1ª a 4ª série) e do 2º segmento (5ª a 8ª série), o percentual de alunos matriculados que concluem

o curso com aproveitamento gira em torno de 75% no primeiro segmento e 70% no segundo segmento, sendo que o percentual de alunos matriculados que desistem do curso é de 20% a 30%. Os recursos utilizados pelas unidades para enfrentar o problema da evasão é um trabalho de conscientização da importância do estudo para a inclusão social e no mercado de trabalho.

Comprova-se que não há uma rigidez na cobrança do horário de entrada desses alunos na escola. As faltas são por motivos variados e, na maioria das vezes, estão ligados a impedimentos sociais, que dificultam a presença e a permanência do aluno na escola, ainda que esse registro seja de fundamental importância para acompanhar a movimentação na escola e possibilitar uma avaliação dos motivos da ausência ou afastamento desses sujeitos da vida escolar.

Atualmente, a coordenação da EJA do município de Vila Velha está buscando parcerias para qualificação profissional desses alunos, com o intuito de inseri-los no mercado de trabalho. Órgãos como o SINE-VV – Sistema Nacional de Emprego de Vila Velha já estão sendo contatados para negociações com a intenção de futuras parcerias cuja finalidade é de uma maior integração na busca de atendimento a esse público.

O projeto da EJA caminha em direção da sua implantação na zona rural de Vila Velha e contará com transporte escolar para a mobilidade dos alunos às escolas mais próximas. Busca-se, ainda, diagnosticar esse público tão diverso para desenvolver um trabalho intersetorial e projetos específicos, atendendo cada realidade escolar para manter esse público nas salas de aula.

De acordo com dados da Prefeitura Municipal de Vila Velha, o município possui 53% de área rural, registrando 508 propriedades rurais cadastradas em áreas próximas à região central, onde se desenvolvem atividades como pecuária de leite e corte, agroindústria (laticínio, cachaça), silvicultura, cana de açúcar, turismo rural, pesca e aquicultura. As culturas agrícolas são variadas, como coco, milho, feijão, cana de açúcar, maracujá, seringueira e eucalipto (SENDEC, 2008).

Com relação ao mercado de trabalho de Vila Velha, os salários mais altos estão centralizados no setor de serviços, como atividades imobiliárias e financeiras. O setor do comércio, embora seja o maior responsável pelo volume salarial do município, correspondendo a 23,9% dos salários pagos, é o setor que apresenta uma das mais baixas remunerações. O setor público também colabora na distribuição de salários em Vila Velha e é responsável por 16,1% do volume salarial. Grande parte dos trabalhadores formais está localizada na faixa etária entre 25 a 39 anos, e a educação de nível superior correspondem a apenas 10,6% do total de trabalhadores. Já o emprego informal, ou sem carteira assinada, tem um percentual baixo para a média da Região Metropolitana da Grande Vitória, 16,4% (ASEVILA, 2008).

Nossa pesquisa se desenvolveu com receptividade, e as informações contribuíram na construção de nosso quadro explicativo sobre o tema em questão, atendendo os objetivos de nosso trabalho. Tratando-se da importância do papel da EJA na inclusão social desses alunos em um país tão cheio de diversidades, no qual a educação tem, no conjunto de seus princípios, que atuar como o principal veículo de ação ao enfrentamento da desigualdade, além de promover a inclusão social. Destacamos que é através da educação que as pessoas podem mudar seu padrão de vida e promover seu desenvolvimento e integração com a sociedade, contribuindo para a saída da condição de pobreza absoluta. Entende-se que a EJA, como uma modalidade de educação de jovens e adultos, pode e deve contribuir para essa inclusão, pois pode dar uma segunda oportunidade a muitos que, por uma diversidade de motivos socioeconômicos e/ou, mesmo individuais não tiveram chance de dar continuidade aos estudos.

A pesquisa desenvolvida com as diretoras das escolas selecionadas em nossa pesquisa não atendeu os nossos objetivos, principalmente pelo fato de que não foi possível ter uma noção de totalidade no universo pesquisado. Isso se deve ao fato de que, a maioria das diretoras não estavam disponíveis em nossas tentativas de contatos e/ou, de recebimento para a aplicação dos questionários. Durante o nosso contato com as diretoras das UMEF'S pudemos observar que, algumas se mostraram receptivas a nossa pesquisa, outras nem tanto, não demonstrando

interesse e colaborando bem pouco para o trabalho. Porém, foi possível visitar as escolas, e tivemos oportunidade de observar que as dependências das UMEF's apresentam boas condições físicas, pedagógicas e de higiene. As salas são bem iluminadas e as turmas funcionam com um número de alunos variando entre 20 e 30, o que corresponde a um bom desenvolvimento e rendimento do trabalho do professor em sala de aula.

O ambiente escolar é seguro, nos portões existe um segurança para controle e orientação de entrada e saída de todos. Outra coisa que nos chamou a atenção foi os refeitórios escolares, sempre bem limpos e com os funcionários usando tocas e máscaras, sem contar com o cheiro bom da comida que estava sendo preparada nas cozinhas. Tivemos a oportunidade desta observação, uma vez que chegávamos às escolas no horário de preparo das refeições. A primeira impressão foi de que são escolas comprometidas com a seriedade e responsabilidade com o trabalho e com o bem estar dos alunos.

3.3 O perfil do aluno EJA e resultados da pesquisa de campo

Esta parte do trabalho apresenta os dados coletados na pesquisa realizada com os alunos das quatro escolas no município de Vila Velha – ES, que oferecem a modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, objetivando detectar o perfil dos alunos e uma maior compreensão do universo social dos mesmos.

Nossa pesquisa foi centrada em quatro escolas localizadas nos seguintes bairros: bairro Praia das Gaivotas; bairro de Itapoã; bairro de Ilha dos Ayres e bairro de Alvorada. Optamos por duas escolas localizadas em bairros nobres do município de Vila Velha e duas escolas localizadas em bairros de periferia, para amostra da nossa pesquisa.

Com a finalidade de cumprir esse objetivo, foram elaborados instrumentos de pesquisa, como um questionário especial para os alunos no contexto do direcionamento de nossa pesquisa empírica. Para aplicação do questionário, as turmas e os alunos foram escolhidos aleatoriamente.

Para definir a amostra, levou-se em consideração a quantidade total de alunos das escolas pesquisadas. As quatro escolas pesquisadas na modalidade EJA no município de Vila Velha totalizam um quantitativo de 726 alunos no conjunto dos níveis do curso e, deste total, foram aplicados questionários a 100 alunos. No questionário para o aluno foram utilizadas 18 perguntas, algumas fechadas em que o entrevistado escolhe uma entre diferentes alternativas predefinidas, como também perguntas com resposta única. As amostras foram estabelecidas de forma que representassem o conjunto das escolas.

As UMEF'S – Unidade Municipal de Ensino Fundamental de Vila Velha, visitadas e pesquisadas são: UMEF TI “Senador João de Medeiros Calmon” localizada no bairro Praia das Gaivotas; UMEF “Prof. Thelmo Torres” no bairro de Itapoã; UMEF “Irmã Feliciano Garcia” no bairro de Ilha dos Ayres e UMEF “Gil Bernardes” que fica

no bairro de Alvorada, que tem suas matrículas na EJA distribuídas em oito séries, como mostramos abaixo:

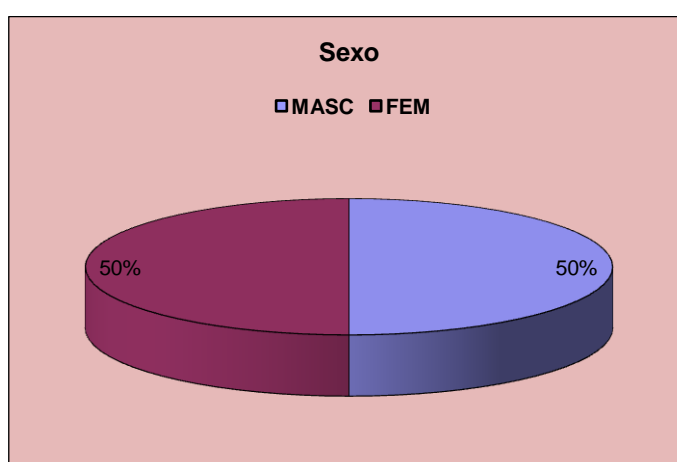
Tabela 8 – UMEF's pesquisadas e número de alunos/EJA em cada série.

UMEF's	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	TOTAL
Sen. João de Medeiros Calmon	10	04	06	09	35	42	75	68	249
Prof. Thelmo Torres	06	12	07	08	32	40	29	45	179
Irmã Feliciano Garcia	07	06	11	08	40	25	46	42	185
Gil Bernardes	00	01	03	06	14	20	32	37	113
TOTAL	23	23	27	31	121	127	182	192	726

Fonte: SEMED-Vila Velha/ES, 2013.

Os gráficos a seguir mostram os resultados dos questionários aplicados aos alunos nas respectivas escolas pesquisadas e nas seguintes categorias: gênero masculino e feminino, faixa etária, estado civil, etnia declarada e número de filhos, constituição familiar, trabalho, motivo da evasão do ensino regular e do retorno à escola, entre outros relacionados à relação aluno, ensino e escola.

Gráfico 4 - Percentual por gênero masculino e feminino

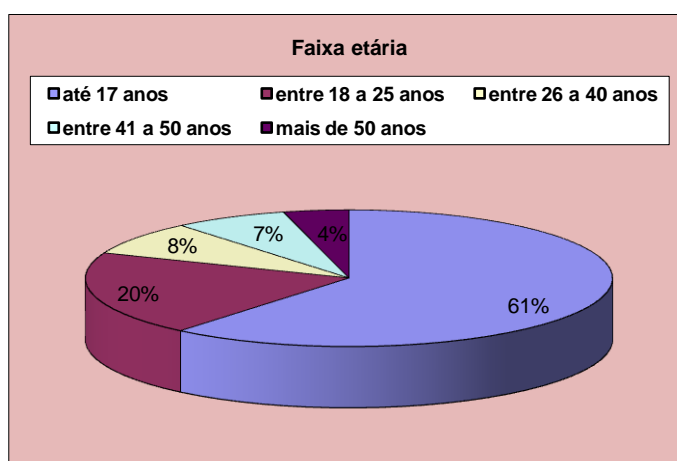


Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada pela autora, 2014

Conforme os dados de nossa pesquisa realizada nas escolas acima mencionadas, em relação ao gênero, os resultados apontam 50%, tanto de homens como de

mulheres que estudam na EJA do município de Vila Velha, em amostragem no gráfico acima. Segundo o IBGE (2011), a população brasileira foi estimada em 195,2 milhões, sendo que as mulheres representaram 51,5% (100,5 milhões) e os homens, 48,5% (94,7 milhões). Dentre todos os grupos etários, com exceção do grupo de 60 anos ou mais de idade, as mulheres apresentaram anos de estudos superiores à média de anos dos homens, sendo de 10,2 anos de estudo na parcela feminina e de 9,3 anos na masculina. A pesquisa nos mostra que essa igualdade entre alunos masculinos e femininos na EJA do município pode estar relacionada ao conjunto geral da população, no qual as mulheres continuam procurando a escolarização para encontrar a igualdade junto aos homens no mercado de trabalho.

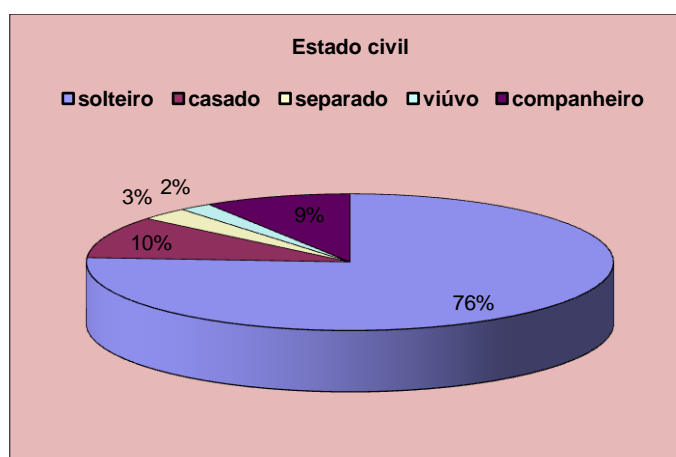
Gráfico 5 - Percentual por faixa etária



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada pela autora, 2014,

Com relação à faixa etária dos alunos da EJA no nosso universo de pesquisa, a grande maioria, 61% se encontram na faixa de 15 a 17 anos, seguidos de 20% entre 18 e 25 anos, 8% entre 26 e 40 anos, 7% entre 41 e 50 anos e somente 4% com mais de 50 anos. Podemos observar, durante a pesquisa, que os adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos estão migrando para a EJA. Não sabemos se por necessidade de trabalhar cada vez mais cedo, ou se esses alunos estão sendo transferidos para o turno da noite pelas próprias escolas por falta de espaço físico para atender à demanda de alunos. O fato é que a modalidade EJA do município de Vila Velha não atende mais somente jovens e adultos trabalhadores, mas sim a um número cada vez maior de adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos.

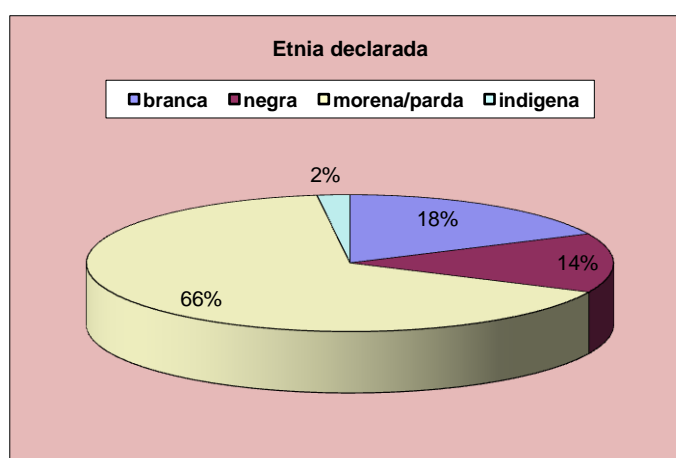
Gráfico 6 - Percentual por estado civil



Fonte: Dados da pesquisa de campo, realizada pela autora, 2014

Verificamos, em relação ao estado civil, que a maioria dos alunos se declararam solteiros (as) 76%, um percentual bem alto se compararmos com os outros percentuais. Casado (a) 10%, vivendo com companheiros (as) 9%, seguido de separados (as) e viúvos (as) com 3% e 2% respectivamente. Observamos que a maioria desses alunos está tentando concluir seus estudos antes do casamento, o que sinaliza para um diferencial nesta trajetória de vida, uma vez que o maior percentual da faixa etária dos alunos está concentrado nos jovens.

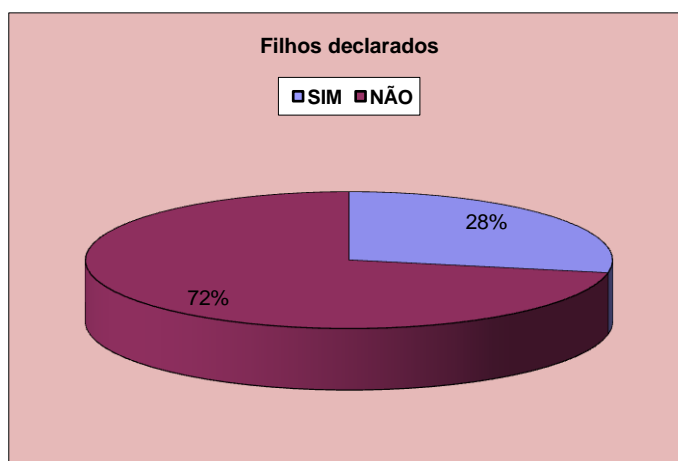
Gráfico 7 - Percentual por etnia declarada



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada pela autora, 2014.

Entre os alunos da EJA do município de Vila Velha, predominam as pessoas que se consideram pardas/morenas, na diversidade existente na categoria de pessoas com origem em miscigenação entre negros e brancos, com 66%, seguida de 18% de branca, 14% de negra, e os demais 2% dizem pertencer à etnia indígena. Esses dados representam a diversidade racial que existe entre a população brasileira e o tradicional quadro social onde encontramos um maior número de pessoas pardas e negras no universo das classes menos favorecidas.

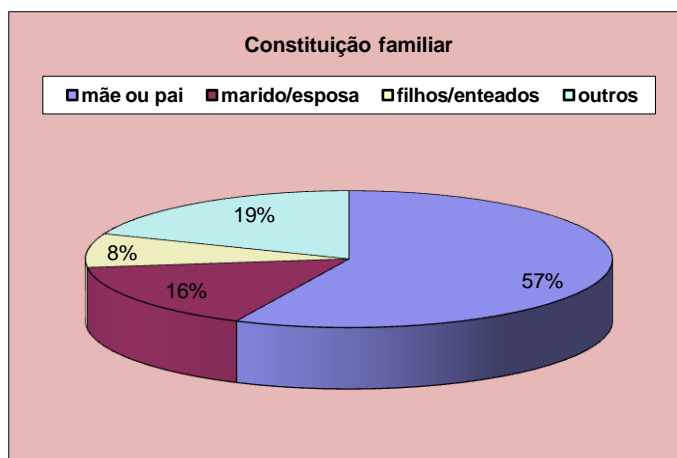
Gráfico 8 - Percentual por filhos declarados



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada pela autora. 2014,

Podemos constatar que em relação a filhos, 72% dos alunos da EJA declararam não ter filhos e 28% declararam ter filhos. Esses percentuais mostram que existe uma relação com a idade da maioria desses alunos da EJA do município, que fica entre 15 e 17 anos, o que em nossa pesquisa representa um dado muito importante, porque constatamos que é inexpressivo o indicador de alunos adolescentes nos cursos da EJA, que já são pais.

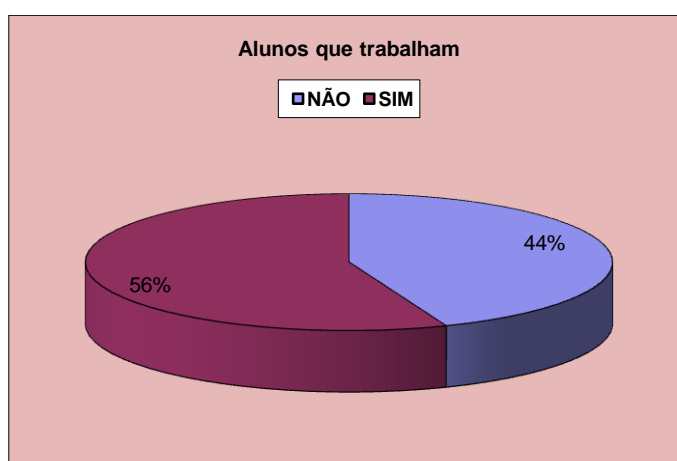
Gráfico 9 - Percentual por constituição familiar



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada pela autora, 2014.

Perguntamos aos alunos com quem eles moravam e a maioria declarou morar com os pais, 57%, porém 19% declararam morar com outros, 16% moram com marido/esposa e 8% moram somente com os filhos. A maior parte ainda não constituiu sua própria família, contudo 19% demonstraram já ter saído da casa dos pais para morar com outros.

Gráfico 10 - Percentual de alunos que trabalham

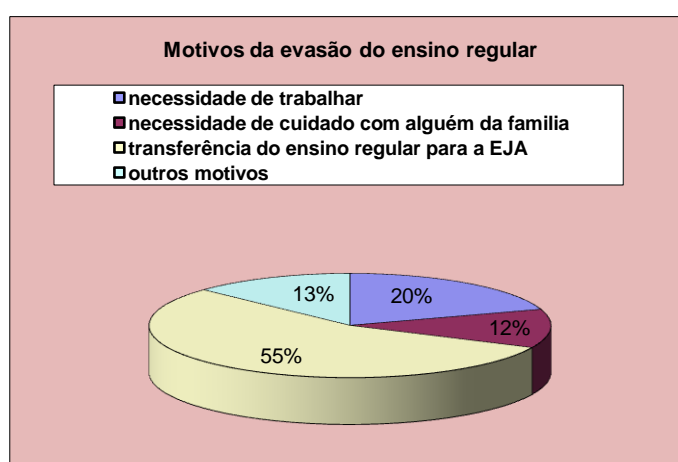


Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada pela autora, 2014.

Entre os alunos pesquisados, verificamos que a maioria, 56%, estão trabalhando, contudo, 44% declararam não estar trabalhando porque não conseguem emprego,

pois o problema do desemprego atinge principalmente a população mais jovem que ainda não possui uma qualificação, declararam também que esperam entrar no mercado de trabalho assim que conseguirem concluir o curso. Os mais velhos encontram alguma atividade de trabalho no setor informal ou na construção civil, mas declaram ter muita instabilidade nestes tipos de trabalho e gostariam de trabalhar com carteira assinada.

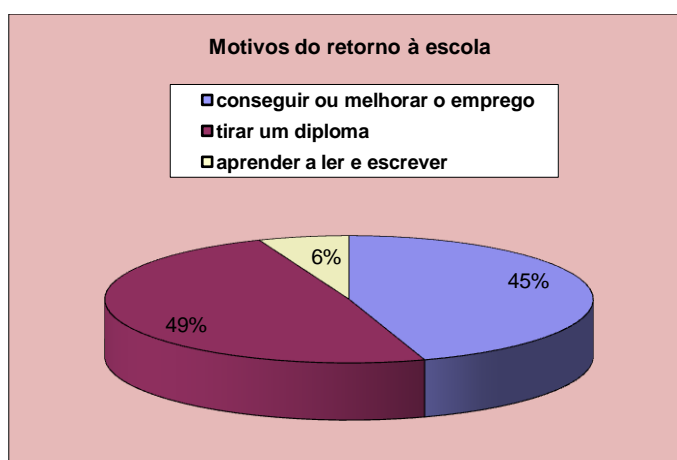
Gráfico 11 - Percentual de motivos da evasão do ensino regular



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada pela autora, 2014.

No que se refere aos motivos pelos quais os alunos abandonam os estudos, caracterizando evasão escolar, 55% responderam que não abandonaram a escola, mas que foram transferidos para a EJA por já terem completado 15 anos ou mais de idade. Neste caso, a maioria são os alunos mais jovens que foram transferidos do ensino regular para a EJA, pela escola ou por necessidade de trabalhar cada vez mais cedo. Contudo, 20% dos alunos declararam que tiveram que abandonar seus estudos anteriormente para trabalhar porque tinham que ajudar a família, outros porque tiveram filhos e iam constituir família, 12% dos alunos alegaram ter abandonado a escola para cuidar de alguém da família, como filhos ou pais doentes e 13% alegaram outros motivos relacionados às dificuldades da vida, problemas familiares e até mesmo desinteresse pelos estudos.

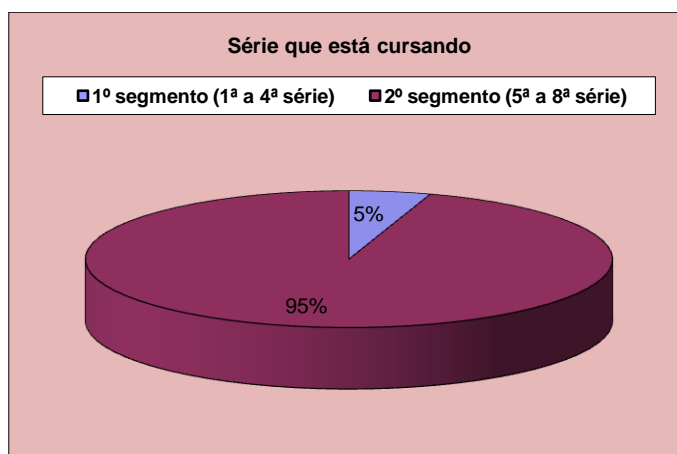
Gráfico 12 - Percentual de motivos do retorno à escola



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada pela autora, 2014

Constatamos que o trabalho é um dos fatores causador do abandono dos estudos, mas que também é o que impulsiona os motivos para o retorno à escola. Como podemos ver no gráfico acima, 49% retornaram aos estudos para conseguir ou melhorar no emprego, porque precisam completar a escolaridade, enquanto 45% associam a necessidade da escolaridade ao fato de conseguir tirar um diploma, pois esses acreditam que o estudo pode modificar suas vidas, mas se não tiver um diploma para comprovar, as dificuldades permanecem. Somente 6% dos alunos estão na EJA apenas para aprender a ler e escrever, neste caso ficam situados os mais velhos, que já traçaram uma trajetória pessoal e uma atividades de trabalho, sem escolaridade.

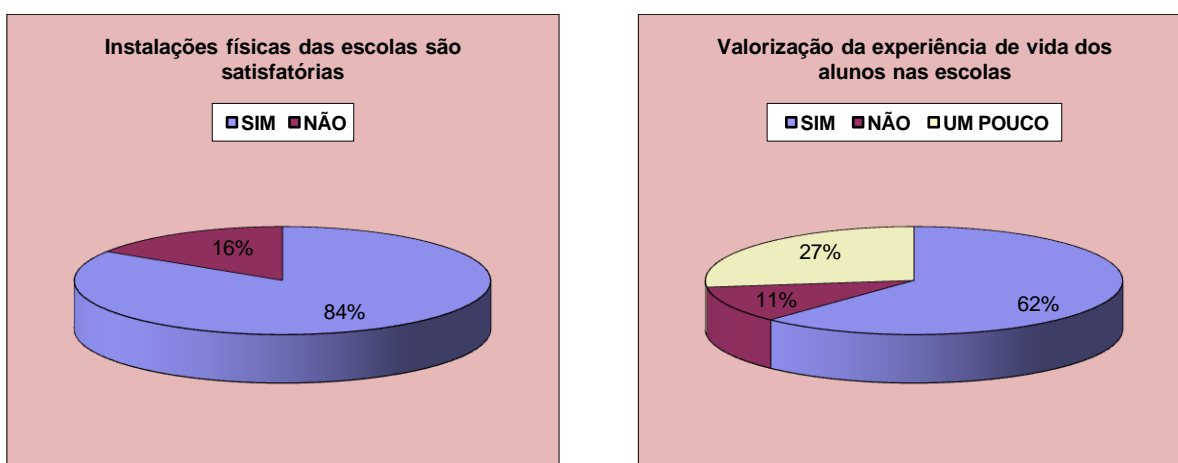
Gráfico 13 - Percentual de séries em curso



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada pela autora, 2014

Como podemos observar no gráfico acima, a grande maioria dos alunos, (95%), está no 2º segmento (5ª a 8ª série), e somente 5% no 1º segmento (1ª a 4ª série). Mais uma vez podemos concluir que esse índice se dá pelo fato de a maioria dos alunos da EJA do município de Vila Velha estar migrando do ensino fundamental regular para a EJA, após a 5ª série, quando completam 15 ou mais anos de idade. Estes dados são muito importantes porque verificamos, em nossa pesquisa, que os alunos mais velhos que abandonaram a escola e agora estão na EJA, a grande maioria retornou para aprender a ler e escrever, sendo este fato, o que representa a maior importância para este grupo, ou seja; sair da ignorância, e isso, para este grupo, também significa melhorar as condições de vida, entendimento que demonstra um novo olhar para essas as possibilidades no cotidiano dessas pessoas. Conquista que também se inclui nos objetivos da EJA.

Gráfico 14 e 15 - Percentual de instalações físicas das escolas e valorização da experiência dos alunos

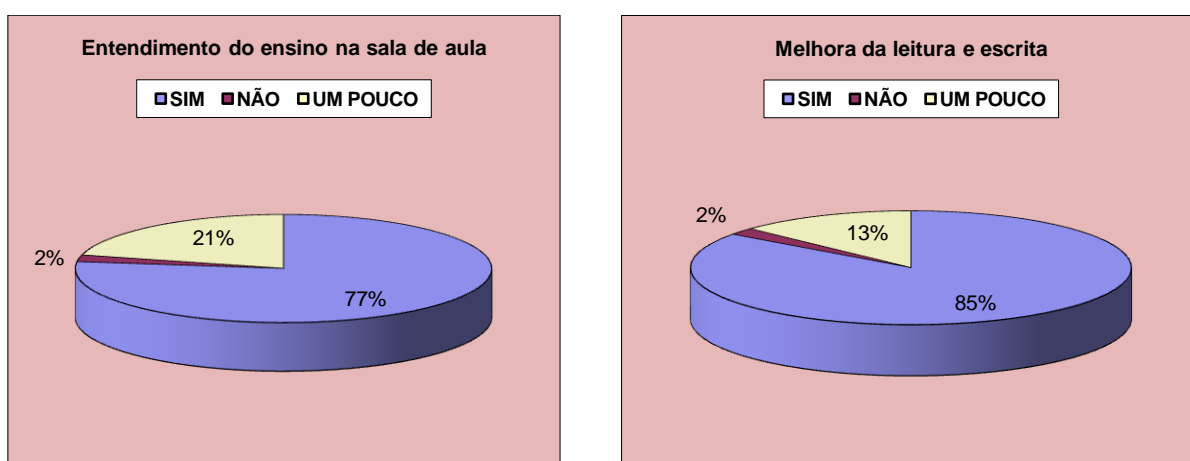


Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada pela autora, 2014

Diante das respostas obtidas, verificamos que a maioria dos alunos da EJA, 84%, estão satisfeitos com as dependências da escola. Alegaram que as salas de aulas e banheiros estão sempre limpos e, também, que estão satisfeitos com a merenda escolar que recebem regularmente, sendo que 16% alegaram que não estão satisfeitos com as instalações físicas da escola, porque acham que poderia melhorar em mais coisas, mas também não sabem definir que coisas são essas. Entretanto, vale ressaltar que um bom espaço físico pode determinar a qualidade da educação que a escola pode oferecer, e que as escolas pesquisadas atendem às

necessidades em relação às instalações físicas. Também, constatamos que a maioria dos alunos, 62%, sentem que sua experiência de vida é valorizada pela escola, 27% dos alunos acham que a valorização é regular e 11% acham que sua experiência de vida não é valorizada pela escola. Conforme Relatório Global da UNESCO (2010, p. 121) “O principal marcador de qualidade *da EJA* é uma pedagogia baseada nos próprios educandos, seus conhecimentos e desejos, o que leva a uma participação ativa”.

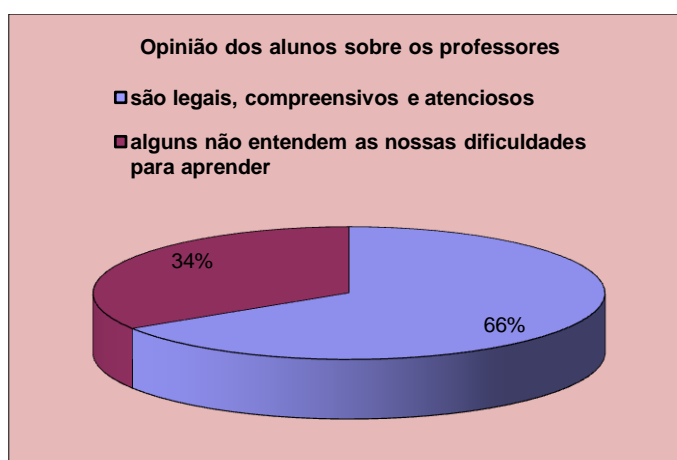
Gráfico 16 e 17 - Percentual de entendimento do ensino na sala de aula e Melhora na leitura e escrita



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada pela autora, 2014.

A pesquisa interessou-se por saber se os alunos estão entendendo bem o ensino ministrado na sala de aula. Neste item, 77% alegaram entender perfeitamente a matéria, 21% dos alunos responderam que o entendimento é regular e somente 2% não entendem bem o que os professores ensinam na sala de aula. E exatamente 85% dos alunos pesquisados alegaram que sua leitura e escrita melhoraram muito após sua inserção na EJA, porém 13% relataram que sua leitura e escrita melhoraram um pouco, sendo que 2% afirmaram que a EJA não contribuiu para sua melhora na leitura e escrita.

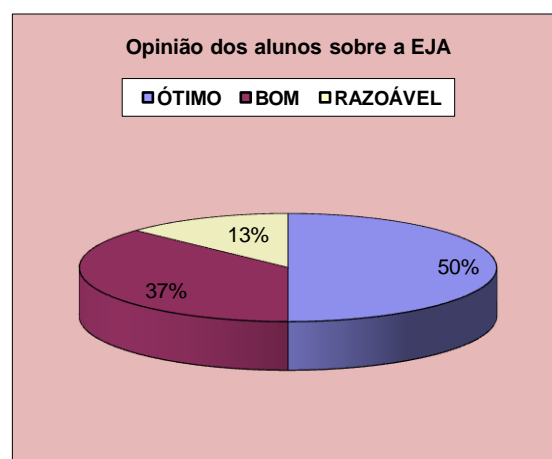
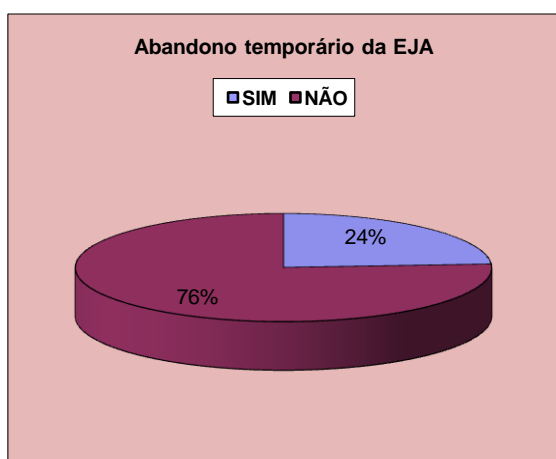
Gráfico 18 - Percentual da opinião dos alunos sobre os professores



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada pela autora. 2014

O resultado do gráfico 18 mostra que 66% dos alunos alegaram que os professores são legais, compreensivos e atenciosos e 34% alegaram que alguns não entendem as suas dificuldades para aprender. A maioria dos alunos tem uma concepção do professor positiva, porém trabalhar com alunos da EJA demanda do professor uma representação flexível.

Gráfico 19 e 20 - Percentuais do abandono temporário da EJA e opinião dos alunos sobre a modalidade de ensino

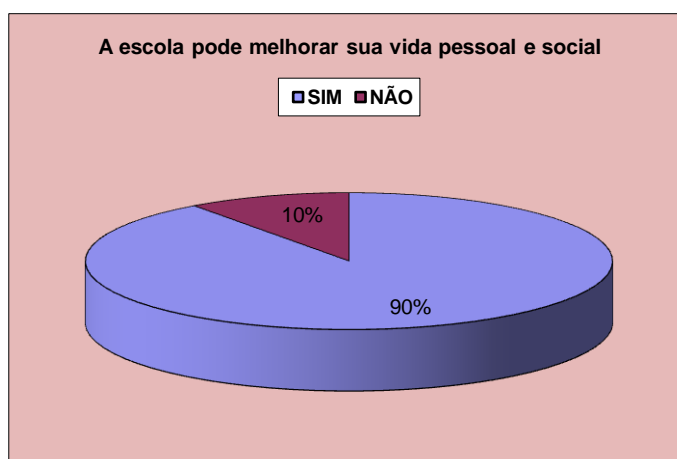


Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada pela autora, 2014.

Neste questionário, somente 24% alegaram já ter abandonado a modalidade depois do ingresso na EJA, retornando algum tempo depois. Sendo que 76% afirmaram que

estão na EJA desde o início e, portanto, dando continuidade sem interrupção. Isso nos leva a acreditar que a maioria não parou de estudar depois que entrou para a EJA, o que é muito positivo para esse projeto no âmbito dos princípios do mesmo enquanto uma política pública socioeducacional. Com relação à qualidade do ensino EJA, 50% dos alunos avaliaram como ótimo, 37% avaliaram como bom e 13% como razoável. Esse parecer positivo demonstra como a EJA, na média de nossa amostragem, tem atendido às expectativas dos alunos, neste programa de ensino no município de Vila Velha.

Gráfico 21 - Percentual da opinião dos alunos em relação à melhora da vida pessoal e social através da EJA



Fonte: Dados da pesquisa de campo realizada pela autora, 2014

Verificamos no gráfico acima que a grande maioria dos alunos na representação de 90% acredita que sua vida pessoal e social pode melhorar com a EJA. Somente 10% não acreditam que a EJA pode mudar sua vida para melhor, porque pensam que é muito difícil melhorar de vida com trabalhos que oferecem salários muito baixos.

Em nossa amostragem, as análises dos resultados obtidos sobre o perfil do aluno da EJA no município de Vila Velha nos levam a refletir sobre a nova clientela cada vez mais jovem que se faz presente na EJA. São alunos na faixa etária de 15 a 17 anos que estão migrando do Ensino Fundamental regular para a modalidade EJA. Diante disso, questionamo-nos sobre o que está acontecendo para esse fato ocorrer. Os adolescentes estão preferindo cursar duas séries num único ano, para terminar os

estudos mais rápido e poder entrar no mercado de trabalho mais cedo por questões de sobrevivência, ou as escolas estão transferindo esses alunos para a EJA por falta de infraestrutura para mantê-los no ensino regular.

Esse fato nos leva a uma mudança no olhar em relação à EJA, pois o objetivo, que é atender a jovens e adultos trabalhadores que não tiveram acesso ao ensino na idade regular e necessita de uma segunda chance para progredir e conquistar assim a sua cidadania, na prática está mudando de direção, diante de uma nova clientela de jovens que estão optando, ou sendo obrigados, a estudar numa modalidade de ensino acelerada. Em termos de encaminhamentos administrativos nas escolas, nossa pesquisa não conseguiu alcançar este dado enquanto informação capaz de contribuir para uma análise mais precisa sobre o fato em questão.

Consideramos, em nosso trabalho, que esses jovens que são inseridos em salas de aulas com outros alunos de faixa etária e expectativas bem diferentes, nas turmas da EJA, e que não necessitam de uma escolaridade emergencial acelerada, poderiam se manter no ensino regular e cultivar a permanência escolar no cotidiano de convívio com outros jovens de sua idade, onde sua sociabilização ocorreria em idade própria. Isso porque os jovens entre 15 e 17 anos não têm os mesmos interesses de um adulto de 30 e ou com mais de 40 anos, que representam uma clientela com outros interesses e que deseja recuperar o tempo perdido.

Alguns autores como Carrano (2007) estão chamando esse fenômeno de “Juvenilização da EJA”. É o ingresso cada vez maior de jovens adolescentes nessa modalidade de ensino, jovens que estão sendo excluídos do ensino regular. A redução da idade de 15 anos para o ingresso na EJA - Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio está sendo identificada como principal fator no aumento desse fenômeno.

Carrano (2007, p. 1) faz algumas considerações importantes sobre esse fenômeno:

A preocupação com os jovens na EJA está, em grande medida, relacionada com a evidência empírica que eles e elas já constituem fenômeno estatístico significativo nas diversas classes de EJA e, em muitas circunstâncias, representam a maioria ou quase totalidade dos alunos em

sala de aula. [...] Para enfrentar o desafio disso que temos chamado de "juvenilização da EJA", deveríamos caminhar para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos jovens – e não apenas alunos – histórica e territorialmente situados e impossíveis de conhecer a partir de definições gerais e abstratas. Neste sentido, seria preciso abandonar toda a pretensão de elaboração de conteúdos únicos e arquiteturas curriculares rigidamente estabelecidas para os "jovens da EJA". Desta forma, a articulação do processo educativo dos jovens da EJA deixaria de ser visto apenas como escolarização e assumiria toda a radicalidade da noção de diálogo da qual nos fala Paulo Freire. Uma ética da compreensão da juventude que "habita" a EJA.

Considerando que a EJA, enquanto uma política pública educacional, pode oferecer uma educação emancipatória, nossa pesquisa buscou compreender esse processo nos direcionamentos voltados para a inclusão social, partindo do ambiente escolar que abriga os alunos da EJA. Foi neste sentido que organizamos a pesquisa de campo em categorias de abordagem que nos permitissem um cruzamento de dados, onde os resultados apresentados respondessem às questões levantadas em nossa investigação. Neste sentido, apoiada nos pressupostos metodológicos que acompanharam nossa pesquisa, desenvolvemos nosso trabalho, que apresentamos como uma reflexão sobre esse processo, abrindo possibilidades para novas pesquisas colocando em questão a interface EJA/pobreza e inclusão social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa com foco na temática que permeou a interface entre desigualdade, pobreza e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com referência de estudo no município de Vila Velha/ES nos conduziu a um conhecimento mais abrangente sobre o tema num contexto social e nos direcionamentos da EJA, enquanto uma política pública educacional. As discussões postas em nossos capítulos colocam em evidência nossa problemática estudada, num processo de conhecimento, onde buscamos compreender a EJA em sua configuração, não apenas como uma educação compensatória e emergencial, mas também como uma política educativa de fundamental importância para a superação de entraves sociais de uma ampla parcela de nossa população, que por diversos motivos permaneceu fora da escola e, portanto, sem escolaridade e sem uma maior inserção social.

Em considerações mais gerais e, relevando o viés “educação e inclusão” da política da EJA e as justificativas das reformas educacionais, sempre voltadas para a lógica do desenvolvimento do país, foi possível observar que as tentativas de cumprir essa tendência são grandes, entretanto também são grandes as dificuldades encontradas para a concretização da mesma, porque não se trata apenas de qualificar para um processo de inclusão pelo viés da escolaridade aliada ao trabalho. A complexidade social do público da EJA é norteadada por uma diversidade de problemas, dentre os quais o trabalho está inserido no contexto das situações de precariedades, enfrentadas pela grande maioria desta clientela. Assim, apontamos que a EJA, enquanto política pública, tem base em mecanismos voltados para atuar como uma abertura para a cidadania, na medida em que promove a escolaridade e oportunidades de inserção no mundo do trabalho formal, por outro lado, efetivar essa inter-relação entre a formação básica com formação profissional, ainda se constitui em um desafio, no âmbito deste projeto.

Isso se constituiu em uma preocupação, nesta abordagem final, que buscamos pontuar com os resultados de nossa pesquisa de campo realizada em algumas escolas com o programa da (EJA) no município de Vila Velha/ES, com foco nas suas

condições de vida, comunidade, escola e trabalho. Os resultados obtidos nessa análise nos apontaram para uma expressiva presença de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, o que representa a maioria ou quase totalidade dos alunos em sala de aula. Segundo Di Pierro (2001, p. 64), “[...] é o processo notado em todas as regiões do país, assim como em outros países da América Latina, de juvenilização da clientela”. Isso nos leva a refletir e perceber que a EJA está sofrendo um processo de renovação na faixa etária dos seus alunos, isto é, ela se encontra diante de uma clientela cada vez mais jovem.

Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, Seção V, Artigo 37, prevê que a EJA seja designada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade na idade regular. Assim sendo, o objetivo da EJA é estimular os jovens e adultos trabalhadores a retornar à sala de aula para melhorar sua condição de vida e trabalho, com maior inserção social na construção da sua cidadania. Porém, diante dessa nova clientela, esse propósito precisa ser revisto perante esta realidade, pois o fato aponta para uma progressiva permuta do ensino regular pela EJA, como uma simples solução para que o jovem conclua a educação básica.

Esse fenômeno de juvenilização da EJA pode se tornar uma categoria permanente nessa modalidade de ensino. Fenômeno que pode estar vinculado à aceleração de estudos de jovens com defasagem de idade escolar, para entrar no mercado de trabalho cada vez mais cedo, ou por alunos que estão migrando do ensino regular para a EJA por carências no sistema do ensino regular público. O fato de a LDB nº 9.394/96, no Art. 38, reduzir a idade para ingresso na EJA, de 18 para 15 anos para o Ensino Fundamental e, de 21 para 18 anos para Ensino Médio está sendo identificado como principal fator no aumento desse fenômeno.

Esses jovens passam a solicitar um espaço diferente desse que a escola oferece, um espaço que é dividido com jovens e adultos com faixa etária, ritmos de aprendizagem, interesses e comportamentos diferentes. A ampliação dos anos na escola e a transferência para mais tarde da inserção no mercado de trabalho são sinais reais das reproduções sociais sobre o jovem na sociedade que vivenciamos, mas esse ideal de jovem liberado das pressões do mundo do trabalho e dedicado ao

mundo do lazer fica muito distante da maioria dos jovens das classes trabalhadoras, porém, isso não impede que esse ideal permaneça a nível simbólico.

Os jovens que constituem a clientela da EJA, incluem-se em uma grande parcela da população jovem que necessita adiantar as obrigações sociais relativas ao mundo do trabalho, mas no pensamento de Carrano (2007, p. 3) “Estes alunos cada vez mais jovem que chegam às classes de EJA carregam para a instituição referências de sociabilidade e interações que se distanciam das referências institucionais que se encontram em crise de legitimação”.

Professores e alunos mais idosos reclamam da presença desse jovem aluno da EJA na sala de aula, que na opinião deles, vieram para tumultuar a ordem, entretanto esses problemas podem ser gerados por falta de conhecimento desses alunos, seu cotidiano, suas histórias de vida, isto é, “torna-se cada vez mais improvável que consigamos compreender os processos sociais educativos escolares se não nos apropriarmos dos processos mais amplos de socialização” (CARRANO, 2007, p. 3).

Contudo, no conjunto dos alunos, estão aqueles em consonância com os propósitos da EJA, retomando os estudos em sua segunda chance, buscando recuperar o tempo perdido, ou mesmo aquele adulto que está na EJA para aprender a ler e escrever, pois nunca antes tivera a oportunidade de estar em uma sala de aula. Neste sentido, essa clientela está em exercício do objeto da conquista da cidadania pela formação escolarizada e ou pela alfabetização.

Constatamos que permanece com forte ênfase o caráter de uma política pública compensatória buscando cumprir uma condição emergencial, o que cria barreiras no desenvolvimento de um projeto maior que possa atingir efetivamente um enfrentamento à questão da desigualdade e de combate à pobreza, na busca de uma sociedade menos desigual em nosso país.

5 REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **RAP**, Rio de Janeiro, p. 67-86, 2007. Edição Especial Comemorativa. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-61222007000700005&script=sci_arttext>. Acesso em 29 out. 2013.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.), **Pósneoliberalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-24.

ASEVILA - ASSOCIAÇÃO DOS EMPRESÁRIOS DE VILA VELHA. **Plano de Desenvolvimento Sustentável de Vila Velha**. Vila Velha: ASEVILA, 2010. 120 p. Disponível: <http://www.vilavelha.es.gov.br/files/arquivos/publicacoes/publicidade/6-plano-de-desenvolvimento-sustentavel-de-vila-velha/174-plano-de-desenvolvimento-sustentavel-de-vila-velha.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2014.

ASEVILA - ASSOCIAÇÃO DOS EMPRESÁRIOS DE VILA VELHA. **Situação socioeconômica e gestão do município de Vila Velha**. Vila Velha: ASEVILA, 2008. 179 p.

ASSIS, Luís André Oliveira de. **Rupturas e permanências na história da educação brasileira**: do regime militar à LDB/96. p.1-10, 2009. Disponível em: <<http://curriculohistoria.files.wordpress.com/2009/09/clara.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2013.

BARRETO, Ângela Rabelo; CODES, Ana Luiza; DUARTE, Bruno. **Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2012. 41 p. (Série Debates ED n. 3). Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/single-view/news/alcançar_os_excluidos_da_educacao_basica_crianças_e_jovens_fora_da_escola_no_brasil/#.UzQ_4P9OXzA. Acesso em: 27 mar. 2014.

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. A estabilidade inaceitável: desigualdade e pobreza no Brasil. **IPEA**, Rio de Janeiro, p. 1-24, 2001. Texto para discussão nº 800. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4049> Acesso em: 24 jan. 2014.

BATTISTUS, Cleci Terezinha; LIMBERGER, Cristiane; CASTANHA, André Paulo. Estado Militar e as reformas educacionais. **Educare – Revista de Educação**, v. 1, n. 1, p. 227-231, jan/jun. 2006.

BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 04 jun.2013.

BERGER, D. G.; DURAND, C. S. Sujeitos Jovens da EJA: implicações metodológicas. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 8, 2010. Londrina/PR. **Anais...**Londrina/PR: ANPED SUL, 2010. p. 121-141.

BERGMANN, Helenice Maria Barcellos. **As relações entre gênero e meio-ambiente no processo de ocupação do espaço**: Terra Vermelha - Vila Velha/ES. 1996. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1996.

BISSOLI, Isid Angelo Martins. **Política pública e educação**: a modalidade de ensino EJA como referencial de inclusão social. 2012. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Vila Velha, Vila Velha - ES, 2012.

BRANCO, Rosane Fátima da Conceição. Educação de Jovens e Adultos: uma leitura das políticas educacionais no Brasil. **Visão Global**, Joaçaba, p. 101-116, 2012. Edição Especial. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/.php/visaoglobal/article/view/1123>. Acesso em: 20 mar. 2014.

BRANDÃO, C. R. **De Angicos a Ausentes**: quarenta anos de educação popular. Porto Alegre: MOVA-RS; CORAG, 2001.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/>. Acesso em 08 nov. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. Assunto: diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jun. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2014.

_____. Lei de Diretrizes e Base nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jan. 2014.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Bolsa família**: cidadania e dignidade para milhões de brasileiros. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2010. 90 p.

_____. Presidente FHC. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília. Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da administração Federal da Reforma do Estado, 1995. 68 p. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2013.

BRUM, Argemiro J. **O desenvolvimento econômico brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **O desenvolvimento econômico brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BUREAU INTERNACIONAL DO TRABALHO, Programa Estratégias e Técnicas contra a Exclusão Social e a Pobreza. **A luta contra a pobreza e a exclusão social**

em Portugal: experiências do programa nacional de luta contra a pobreza. Genebra: Bureau, 2003. Disponível em: <http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/pub_luta.pdf>. Acesso em: 16 maio 2013.

CARDOSO JR, José Celso; JACCOUD, Luciana. Políticas sociais no Brasil: organização, abrangência e tensões da ação estatal. **IPEA**, Brasília, p. 181-260, 2005. Capítulo 5. Disponível em: <http://twiileshare.com/uploads/politicassociaisnobrasil1.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

CARLI, Solange Auxiliadora Souza. **Políticas públicas para a EJA: educação de ordenamentos legais e efetivação institucional**, 2004, 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_CarliSA_1.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2014.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". **Revista Reveja@**, Belo Horizonte, UFMG, p. 1-11, 2007. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf.. Acesso em: 9 maio 2014.

CARVALHO, Jose Murilo. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi**. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

CASTRO, Jorge Abrahão; DUARTE, Bruno de Carvalho. Descentralização da educação pública no Brasil: trajetória dos gastos e das matrículas. **IPEA**, Brasília, ago. 2008. p. 7-33. Texto para discussão. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4610> Acesso em: 25 out. 2013.

CHIAVENATO, Júlio José. **O golpe de 64 e a ditadura militar**. São Paulo: Moderna, 2004.

COHN, Amélia. Transferência de renda e questão social. In: VELLOSO, João Paulo dos Reis (coord.). **Cinco décadas de questão social e os grandes desafios do crescimento sustentado**. Rio de Janeiro: José Olympio, p. 222-236, 2005.

COSTA, Antônio Cláudio Moreira. **Educação de jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas**. p. 64-82, 2009. Disponível em: <<http://www.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cadpesq8/4educacaojovenscp8.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2014.

COSTA, Emilia Viotti da. **Da monarquia a república: momentos decisivos**. São Paulo: Unesp, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por uma nova educação de jovens e adultos. In: **Simpósio 21 - A EJA como direito: diretrizes curriculares nacionais e proposta político-pedagógica**. CNE/PUC/MG, 2009. p. 308-311. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1e.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

DEMO, Pedro. **Educação, cultura e política social**. Porto Alegre: Feplam, 1980.

DIAS, Adriane Tomazelli. **A “nova” questão social e os programas de transferência de renda no Brasil**. 2006. 221 f. Dissertação (Mestrado Política Social) – Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-7022001000200009&script=sci_arttext. Acesso em: 29 jan. 2014.

_____. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Questões face às políticas públicas recentes. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 11, n. 56, out./dez., 1994.

DI PIERRO Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, ano XXI, n. 55, p 58-77. nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010-32622001000300005&script=sci_arttext. Acesso em 08 nov. 2013.

FALCÃO, Maria Luiza. et al. **Sistema de proteção social brasileiro**: promovendo equidade e desenvolvimento. Subsídios para o debate. Comitê Técnico do Observatório da Equidade. Brasília: CDES, 2009. Disponível em: www.cdes.gov.br/.../subsidiarios-para-o-debate-sistema-de-protecao-social. Acesso em: 01 fev. 2014.

FÁVERO, Osmar. **“Paulo Freire: primeiros tempos”**. In, VENTORIM, Silvana; PIRES, Marlene de Fátima; OLIVEIRA, Edna de Castro (orgs). Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador. Vitória, ES: Ed. UFES, 2000.

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 273-289, maio/ago. 2008.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **Políticas educacionais do estado do Paraná nas décadas de 80 e 90**: da prioridade à Centralidade da Educação Básica. Campinas, SP: [s.n.], 2001.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A educação brasileira no contexto histórico**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. 79p.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1-27, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>. Acesso em: 29 out. 2013.

GADOTTI, Moacir. Educação de adultos como direito humano. **EJA em debate**, Santa Catarina, IFSC, v. 2, n. 2, 2013. p. 12-29.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

GOMES, Darcilene Cláudio; RESENDE PINTO, Giovana Carolina de; CAMPOS, Luciane dos Santos Moraes Dellova de. Desigualdade, pobreza e políticas sociais: discutindo a focalização das políticas sociais no Brasil. **UNICAMP**, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/ec/jec10/ponencias/1002_gomesetal.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2014.

GONÇALVES, Dalcio Marinho. **Universalização da educação básica no Brasil: utopia para a construção de uma educação integral**. Rio de Janeiro, IBGE/ENCE., 2010. Disponível em: <www.ence.ibge.gov.br/>. Acesso em 14 out. 2013.

_____; ROMÃO, Jose E. **Educação de jovens e adultos: teoria, pratica e proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2011.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de Jovens e Adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 29-40, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9800.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. A educação básica no Brasil. In: MENEZES, João Carlos Padilha de [et al.]. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. São Paulo: Pioneira, p. 59-86, 2002.

HENRIQUES, Ricardo. Desnaturalizar a desigualdade e erradicar a pobreza: por um novo acordo social no Brasil. **IPEA**, Rio de Janeiro, p. 1-18, 2000. Disponível em: <<http://files.o-oficio-da-historia.webnode.com.br/200000423-f1fa8f2f4a/introducao.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2013.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2014.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

HORTA, José Silverio Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cad. Pesq.** n. 104, p. 5-34, jul. 1998. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/158.pdf>>. Acesso em 23 out. 2013.

IBGE. **Cidades**, 2012. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br=espirito-santo>>. Acesso em 29 abr. 2014.

_____. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio – PNAD**. Síntese de Indicadores, 2009. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/TrabalhoeRendimento>

/PesquisaNacionalporAmostradeDmiciliosanual/2011/Volume_Brasil/pnad_brasil_2011.pdf. Acesso em: 14 mar.2014.

_____. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio – PNAD**. Síntese de Indicadores, 2011. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/TrabalhoeRendimento/PesquisaNacionalporAmostradeDmiciliosanual/2011/Volume_Brasil/pnad_brasil_2011.pdf. Acesso em: 25 jan.2014.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. **Diagnostico da situação atual das favelas, bairros populares carente e segmentos de pobreza no Município de Vila Velha**. -. [Vitória, ES?], 1979.

_____. **Regularização fundiária**: guia de orientação para áreas urbanas de ocupação consolidada. Vitória, ES: IJSN, 2007. 87 p.

INEP. **Censo da educação básica**: 2012 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 18 maio 2014.

IPEA. **Perspectivas do desenvolvimento brasileiro**. Brasília: INEP, 2010. Livro 10. LAPA, José Roberto do Amaral. **O Sistema Colonial**. São Paulo: Ática, 1994.

LEÃO, Silse Teixeira de Freitas Lemos. Breve análise sócio-histórica da política educacional brasileira: ensino fundamental. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2., 2005, São Luís. **Anais eletrônicos...**São Luís, 2005. Disponível em:<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppII/pagina_PGPP/Trabalhos2/Silse_Teixeira_Freitas_Lemos_Le%C3%A3o175.pdf>. Acesso em 04 set. 2013.

LEITE, Sandra Fernandes. PROEJA: a relação existente entre educação profissional, educação básica e educação de jovens e adultos. In: **EJA em debate**. Santa Catarina, IFSC, v. 2, n. 2, p. 41-54, 2013.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do banco mundial para “alívio” da pobreza. São Paulo: [s.n], 1998. 267 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2004.

LINS, Maria José de Farias. **Alfabetização de jovens e adultos**: com a palavra os alfabetizados na rua da resistência no bairro da paz, em Salvador – Bahia. 2008. 127 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania). Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2008.

LIRA, Alexandre Tavares de Nascimento. Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985). **Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo**, n. 36, 2009. Disponível em:

<<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao36/materia01/>> Acesso em 21 out. 2013.

MATTOS, Rossana Ferreira da Silva. **Expansão urbana, segregação e violência: um estudo sobre a Região Metropolitana da Grande Vitória**. Vitória, ES: EDUFES, 2011. 219 p

MOVIMENTO VIDA NOVA VILA VELHA. **Visão estratégica para Vila Velha: uma nova vida**. Vila Velha, ES: MOVIVE, 1998. 22 p.

NOÉ, Carmen Júlia Barcellos. **Vila Velha – ES, avaliação do plano**. Vila Velha, 2008. Disponível em: <http://web.observatoriodasmetropoles.net/planosdiretores/produtos/es/ES%20-%20Relat%C3%B3rioov2009.pdf>>. Acesso em: 29 abr.2014.

NÓBREGA, Ricardo; DAFLON, Verônica Toste. Da escravidão às migrações: raça e etnicidade nas relações de trabalho no Brasil. **Academia. edu.**, 2009. Disponível em:<http://www.academia.edu/541987/Da_escravidao_as_migracoes_raca_e_etnicidade_nas_relacoes_de_trabalho_no_Brasil>. Acesso em: 04 ago. 2013.

NOGUEIRA, Viviane Aparecida. **Políticas públicas para a educação infantil: algumas considerações sobre o final do século XX**. 2011. 90 f. Monografia (TCC em Educação) - Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011. Disponível em: <www.dfe.uem.br>. Acesso em 08 nov. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP Editora, 2009.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PIANA, Maria Cristina. **As políticas sociais no contexto brasileiro: natureza e desenvolvimento**. São Paulo: UNESP, 2009. 233 p.

PINHEIRO, Luana et. al. Retrato das desigualdades: gênero e raça. 2. ed. **IPEA**, Brasília, p. 1-59, 2006. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/segunda-edicao.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

PIRES, Marlene de Fátima Cararo. **Educação popular e caráter educativo dos movimentos populares urbanos: em estudo do processo de participação popular do orçamento municipal de Vila Velha**. 1993. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1993.

PRADO Junior, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

QUINTANEIRO, Tania. Émile Durkheim. In: QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, M. L. de O.; OLIVEIRA, M. G. M. de. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim, Weber**. UFMG, 2003.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Desigualdade de Oportunidades e Resultados Educacionais no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 1, p. 41 a 87, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582011000100002&script=sci_arttext. Acesso em: 24 jan. 2014.

RIBEIRO, Maria Luíza Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, n. 4, feb./July. 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003.> Acesso em 23 out. 2013.

RIZOTTI, Maria Luiza Amaral. **A construção do sistema de proteção social no Brasil: avanços e retrocessos na legislação social**. 2009. Disponível em: <http://sisnet.aduaneiras.com.br/lex/doutrinas/arquivos/construcao.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2014.

RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon. **O Banco mundial e as políticas de saúde no Brasil nos anos 90: um projeto de desmonte do SUS**. Campinas, SP. 2000. 267 p. Tese (Doutorado em em Saúde Coletiva) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RODRIGUES, Vanuza Bastos. Políticas públicas na educação brasileira: caminhos percorridos desde o Império até o governo Lula. **Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 26, n. 01, p. 09-24, jan/abr 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba, UFPR, n. 29, p. 29-45, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602007000100004&script=sci_arttext. Acesso em: 29 jan. 2014.

SALES, Teresa. Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, ano 9, n. 25, p. 27-37, junho/1994.

SANFELICE, J. L. O Estado e a política educacional do regime militar. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 317-339.

SANTOS, Wilson da Silva. A concepção privatista e excludente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 4024/61: uma análise introdutória. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 7, n. 76, set. 2007. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/076/76santos.htm>>. Acesso em: 03 jun. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 33. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2000. 94 p.

SCHMIDT, Eliane Maria Loebens. **Ética e moral na educação de jovens e adultos**. 2011. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2011. Disponível em: <http://btd.unisc.br/Dissertacoes/ElianeSchmidt.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2014.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Rev. Bras. Hist.**, v.19, n. 37, p. 59-84. 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01881999000100004>>. Acesso em: 01 set. 2013.

SCHWARTZMAN, Simon. **As causas da pobreza**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

SCHWARTZMAN, Simon. Educação e pobreza no Brasil. **Cadernos Adenauer**, v. 7, n. 2, p. 9-37, 2006. Disponível em: <http://www.kas.de/wf/doc/9746-1442-5-30.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2014.

SEBRAE/ES. **Espírito Santo: breves traços históricos, sociais e econômicos** (compilações diversas). Vitória, ES: SEBRAE/ES, 2003. 76 p.

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Coordenação de agricultura e pesca**. SEMDEC: Vila Velha, 2008. Disponível em: <http://www.vilavelha.es.gov.br/secretaria/desenvolvimento-economico/coordenacao-de-agricultura-e-pesca>>. Acesso em: 19 maio 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Caderno de diretrizes da Educação de Jovens e Adultos**. SEDU/ES: Vitória, 2007. Disponível: <http://www.sedu.es.gov.br/download/cartilha_eja_final.pdf>. Acesso em: 19 maio 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Matriculas Educação Básica e Educação Profissional**. SEDU/ES: Vitória, 2010. Disponível em: <www.sedu.es.gov.br/download/TABELA2_1_2011.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 1286/2006, de 04 de maio de 2006**. Conselho Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo - CEE, SEDU/ES: Vitória, 2006. Disponível em: <<http://www.cee.es.gov.br/download/res1286atualizada.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Lista das UMEF's – Unidades Municipais de Ensino Fundamental de Vila Velha**. SEMED: Vila Velha, 2013.

SESI/ES. **Relatórios dinâmicos**: indicadores municipais. Portal ODM - Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. SESI/ES, 2013, 9 p. Disponível em: <<http://www.relatoriosdinamicos.com.br/portalodm/1-acabar-com-a-fome-e-a-miseria/BRA003032077/vila-velha---es>>. Acesso em 29 abr. 2014.

SILVA, J. B. Valorização dos saberes docentes na formação de professores de EJA. In: LEÔNCIO, S. (org.). **Formação de educadores jovens e adultos**. Belo horizonte: Autêntica/SECAD; MEC/UNESCO, 2006.

SILVA, Maria Abadia. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, Maria Jeane Bonfim da; PRADO, Edna Cristina do; BRITO, Maria Betânia Gomes da. Políticas públicas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos: um desafio constante. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM ALAGOAS, 6., e ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 1., 2011, Alagoas, **Anais...** Alagoas: ANPAE, 2011. p. 1-11. Disponível em: <http://epealufal.com.br/media/anais/399.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2014.

SILVA, Maisa Miralva. **Condições de vida e estratégias de sobrevivência de famílias em situação de pobreza absoluta**. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e; YAZBEK, Maria Carmelita; GIOVANNI, Geraldo di. **A política social brasileira do século XXI**: a prevalência dos programas de transferência de renda. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Maria Ozanira da Silva. Os programas de transferência de renda na política social brasileira: seu desenvolvimento possibilidades e limites. **Repositório UFMA**, 2004. Disponível em: <http://www.repositorio.ufma.br:8080/jspui/handle/1/168>. Acesso em: 19 mar. 2014.

_____. Os programas de transferência de renda e a pobreza no Brasil: superação ou regulação? **Repositório UFMA**, 2005. Disponível em: <http://www.repositorio.ufma.br:8080/jspui/handle/1/165>. Acesso em: 19 mar. 2014.

SIQUEIRA, Maria da Penha Smarzaro. A questão regional e a dinâmica econômica do Espírito Santo - 1950/1990. **Revista de História e Estudos Culturais**, ano 6, v. 6, n. 4, p. 1-16, out./nov./dez. 2009.

_____. **Industrialização e empobrecimento urbano: o caso da Grande Vitória, 1950/1980**. Vitória: EDUFES, 2001.

_____. Pobreza no Brasil colonial: representação social e expressões da desigualdade na sociedade brasileira. **Histórica - Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo**, n. 34. 2009. Disponível em: <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/historica>>.

[://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao34/materia01/texto01.pdf](http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao34/materia01/texto01.pdf)>. Acesso em: 03 jun. 2013.

SOUZA, João Francisco. (Org.) **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no mundo**. Recife: NUPEP, 2000.

SOUZA SOBRINHO, Nelson Ferreira. Desigualdade e pobreza: fatos estilizados e simulações. **R. Paran. Desenv.**, Curitiba, n. 100, p. 107-131, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.ipardes.pr.gov.br/ojs/index.php/revistaparanaense/article/view/228/0>>. Acesso em: 05 nov. 2013.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun.2010. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 01 nov. 2013.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Os caminhos da educação brasileira. **Planeta Educação**, fev./2007. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/gepi/os_caminhos_da_educacao.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2013.

UNESCO. **Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos - V CONFINTEA: Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**, 1997. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. 67 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

_____. **Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos – VI CONFINTEA: Marco de Ação de Belém**. Belém do Pará, Brasil. 2009. Brasília: Ministério da Educação. 25 p. Disponível em: [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Frame work_Final_ptg.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Frame%20work_Final_ptg.pdf). Acesso em: 20 jan. 2014.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** Jomtien, 1990. UNESCO, 1998. 8 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

_____. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Delors, Jacques (orgs.). Brasília: UNESCO, 1998. 281 p. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2014.

_____. **O marco de ação de Dakar**. Educação para todos: atingindo nossos compromissos coletivos. Cúpula Mundial de Educação. Dakar, Senegal, 26 a 28 abr. 2000. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/acaonajustica/eductodosdakar.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

_____. **Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília: UNESCO, 2010.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Rev. Bras. Educ.**, v.13, n. 39, p. 502-516. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300007>>. Acesso em: 01 set. 2013.

VENÂNCIO, João Carlos. A Educação de Jovens e Adultos na primeira etapa do ensino fundamental no município de Marília - SP. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. Ano 5, n. 10, p.1-8, jul. 2007. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/CRdlvp8YxfxL52u_2013-6-28-15-26-18.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2013.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Memória, história e experiência**: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil. 2006. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L S; NORONHA, O. M. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

WLODARSKI, Regiane. **Os programas de transferência de renda do município de Ponta Grossa**: benefício de prestação continuada - BPC e Bolsa Família. 2007. 202 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. IV CONGRESSO BRASILEIRO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 9., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2006. Eixo temático: 1. Políticas educacionais e movimentos sociais. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-e-co-autorais-eixo01.htm>>. Acesso em 18 out. 2013.

ANEXOS



UNIVERSIDADE VILA VELHA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA

MESTRADO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA

Pesquisador: EDNA DE ASSIS FERREIRA REIS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TECLE

Eu, _____, RG n° _____, estou sendo convidado (a) para participar do estudo “DESIGUALDADE E EDUCAÇÃO: A AÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA – ES”.

Passo, a saber, que este estudo tem como objetivo analisar a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), sua relação com a desigualdade e o seu papel na formação educacional enquanto proposta que ultrapassa os objetivos da educação básica, sendo uma das direções a inclusão social. E se justifica pela difusão de um debate que possa auxiliar na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas de educação de jovens e adultos no município de Vila Velha/ES.

Fui informado de que essa pesquisa se dará por meio de um questionário de perguntas objetivas e perguntas abertas, aplicado a determinados agentes públicos, envolvidos na execução desta modalidade de ensino, tais como, Coordenador (a) da EJA no município de Vila Velha/ES, Diretores e Alunos de 05 escolas municipais de Vila Velha/ES, que oferecem a modalidade EJA. As informações dos questionários serão importantes para análise dos resultados da EJA no processo de inclusão social, bem como criar o perfil dos educandos jovens e adultos nas suas conjunturas de vida, como também, colaborar para uma melhor análise dos seus relatos e apontar seus olhares sobre os seguimentos de inclusão social.

Eu declaro que me disponho a participar voluntariamente desta pesquisa e que fui orientado de que terei acesso aos resultados da mesma.

Antes da assinatura deste termo obtive orientações de que as respostas colhidas na aplicação dos questionários farão parte de um trabalho científico (Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Sociologia Política), e mesmo que sejam tornadas públicas as informações contidas nas respostas, ficou-me assegurado que a identidade pessoal de quem responde será mantida em sigilo.

Recebi a informação de que este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TECLE foi elaborado pelo pesquisador sob tutela de seu orientador, antes de ser produzido e distribuído aos entrevistados para assinatura e arquivamento posterior à digitalização e armazenamento em CD backup, enquanto as vias impressas serão incineradas e não serão utilizadas em meu prejuízo ou de outras pessoas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e prejuízo econômico ou financeiro.

Em qualquer etapa do estudo terei acesso ao pesquisador responsável, Edna de Assis Ferreira Reis, que pode ser encontrado pelo endereço eletrônico: ferreiraande@hotmail.com ou pelo telefone: (27) 98118-8351.

Li ou foi lido para minha pessoa as informações sobre o estudo e estou claramente informado de minha participação neste estudo.

Concordo em participar voluntariamente deste estudo e, se for de meu desejo, poderei deixar de participar deste estudo em qualquer momento, durante ou após minha participação, sem penalidades, perdas ou prejuízos para minha pessoa ou de qualquer equipamento ou benefício que possa ter adquirido.

Vila Velha/ES, ____ de abril de 2014.

Edna de Assis Ferreira Reis
(Pesquisadora)

Assinatura do voluntário

QUESTIONÁRIO (1)

UNIVERSIDADE VILA VELHA
PRÓGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA
MESTRADO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA
Pesquisador: EDNA DE ASSIS FERREIRA REIS

Tema da dissertação: “DESIGUALDADE E EDUCAÇÃO: A AÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA – ES”.

Questionário a ser respondido pelo ALUNO OU ALUNA DA ESCOLA MUNICIPAL

PERGUNTAS:

1 – Qual é o seu sexo?

☐ masculino ☐ feminino

2 – Qual é a sua idade?

☐ até 17 anos ☐ entre 18 a 25 anos ☐ entre 26 a 40 anos
☐ entre 41 a 50 anos ☐ mais de 50 anos

3 – Qual é o seu estado civil?

☐ solteiro (a) ☐ casado (a) ☐ separado (a) ☐ viúvo (a)
☐ companheiro (a)

4 – Qual é a sua etnia?

☐ branca ☐ negra ☐ morena/parda ☐ indígena

5 – Tem filhos?

☐ SIM ☐ NÃO

6 – Quem mora na sua casa com você?

☐ mãe ou pai ☐ marido/esposa ☐ filhos/enteados ☐ outros

7 – Você está trabalhando atualmente? Se positiva a resposta indique o tipo de atividade?

() SIM () NÃO

8 – Qual o motivo que levou você a abandonar à escola anteriormente?

- () necessidade de trabalhar;
() necessidade de cuidar de alguém da família;
() transferência do ensino regular para a EJA
() outros motivos: _____
-

9 - Qual o motivo do seu retorno à escola?

- () conseguir ou melhorar no emprego;
() tirar um diploma;
() aprender a ler e escrever.
-
-

10 – Qual é a série que você está cursando?

- () 1º Segmento (1ª a 4ª série) () 2º Segmento (5ª a 8ª série)

11 – As salas de aulas, banheiros, etc., nesta escola são satisfatórias? Se negativa a resposta, indique a onde poderia melhorar?

() SIM () NÃO

12 – Na escola, você acha que sua experiência de vida é valorizada?

() SIM () NÃO () UM POUCO

13 – Você entende bem o que os professores ensinam na sala de aula?

() SIM () NÃO () UM POUCO

14 – Com o retorno à escola você tem melhorado sua leitura e sua escrita?

() SIM () NÃO () UM POUCO

15 - O que você acha dos seus professores?

☐ são legais, compreensivos e atenciosos;

☐ alguns deles não entendem as nossas dificuldades para aprender.

16 – Depois que você entrou para a EJA, você teve que parar de estudar por algum tempo?

☐ SIM

☐ NÃO

17 - O que você acha sobre o ensino EJA oferecido por esta escola?

☐ ÓTIMO

☐ BOM

☐ RAZOÁVEL

18 – Esta escola esta colaborando para melhorar sua condição de vida? Justifique sua resposta.

☐ SIM

☐ NÃO

Muito Grata pela Colaboração

QUESTIONÁRIO (2)**UNIVERSIDADE VILA VELHA****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA****MESTRADO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA****Pesquisador: EDNA DE ASSIS FERREIRA REIS**

Questionário a ser respondido pelo (a) COORDENADOR (A) MUNICIPAL DA EJA EM VILA VELHA-ES

PERGUNTAS:

1 – Qual o perfil do aluno da EJA?

2 – Quais os critérios para a seleção dos alunos?

3 – Como se dá o acompanhamento do aproveitamento dos alunos em termos do aprendizado?

4 – Como se desenvolve essa interface aluno/trabalho?

5 - Os alunos se integram no trabalho ainda durante o curso, ou apenas depois da conclusão do mesmo?

6– Vocês observam uma maior integração social dos alunos com a EJA?

7 – Ocorrem quedas de índice de vulnerabilidades sociais com alunos nas turmas da EJA.

8 – Existe alguma articulação de políticas sociais com as empresas para integração de alunos no trabalho em empresas e ou comércio?

9 – Em quais tipos de atividade profissional esses alunos se incluem?

10 – Qual a sua opinião da inclusão social pela via da EJA?

NOME DA COORDENADOR (A) DA EJA NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA-ES:

Muito Grata pela Colaboração!

QUESTIONÁRIO (3)



UNIVERSIDADE VILA VELHA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA
MESTRADO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA
Pesquisador: EDNA DE ASSIS FERREIRA REIS

Questionário a ser respondido pelo (a) DIRETOR (A) DA ESCOLA MUNICIPAL

PERGUNTAS:

1 – O gerenciamento das atividades administrativas e pedagógicas desta unidade de ensino adota algum modelo imposto pela Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha/ES?

- () adota modelo imposto pela SEMED/Vila Velha/ES
 () adota modelo criado pela Diretora da escola

2 – A proposta dessa unidade de ensino municipal é produzida coletivamente?

- () SIM () NÃO Se positiva a resposta, indique o tipo de contribuição de cada participante.

3 – Tomando como base registros escolares dos anos 2013/2014, indique:
 Quantas turmas foram formadas no ano de 2013 nesta escola na modalidade EJA ?

4 – Dos alunos participantes de cada turma formada em 2013:

As idades médias dos alunos inscritos são:

- () em torno de 15 a 17 anos
 () em torno de 18 a 25 anos

() idade superior a 25 anos

5 – Das turmas da modalidade EJA, em média, quantos trabalham em cada turma?

6 – Na formação das turmas é levada em consideração a idade dos participantes?

() SIM () NÃO

7 – Os alunos que necessitam de apoio na alfabetização são encaminhados ao alfabetizador?

() SIM () NÃO

8 – Estes alunos com dificuldade na alfabetização recebem atendimento do alfabetizador em sala separada dos demais alunos mais dotados?

() SIM () NÃO

9 – Os alunos da EJA tem Sala de informática? E com quantos computadores?

() SIM () NÃO QUANTIDADE _____

10 - Estes alunos participam de atividades na sala de informática?

() SIM () NÃO

11 - Os alunos da EJA recebem merenda escolar?

() SIM () NÃO

12 - Esta unidade de ensino possui convênio com alguma entidade local para promover o encaminhamento de alunos jovens, matriculados na modalidade EJA, para programa como o MENOR-APRENDIZ?

() SIM () NÃO

13 – Existe uma preocupação desta unidade de ensino com a afirmação dos direitos humanos, voltada para a cidadania e a democracia?

() SIM () NÃO

14 - Se positivo, indique quais disciplinas ou iniciativas pedagógicas, fazem parte do currículo dessa modalidade, que podem representar essa preocupação:

15 - Nesta escola, os alunos da EJA utilizam Cartilhas Temáticas ou Livros Didáticos?

() CARTILHAS TEMÁTICAS () LIVROS DIDÁTICOS

16 – Qual o percentual de alunos (as) matriculados que desistiram do curso, no ano 2013/2014?

17 – Dentre as opções abaixo, aponte as possíveis causas que motivaram os afastamentos:

- () problema de conciliar horário escolar com horário de trabalho;
() dificuldade na aprendizagem por motivo de cansaço;
() prática pedagógica que estimula mais saberes científicos;
() dificuldades com o dia-a-dia familiar.

18 - Quais os recursos utilizados por esta escola para enfrentar o problema da evasão na EJA?

19 – Dentre as turmas formadas em 2013, aponte qual o percentual de alunos e alunas que concluíram o primeiro segmento (1ª a 4ª séries) e o segundo segmento (5ª a 8ª) do ensino fundamental na EJA?

20 – Dentre os alunos que se encontram cursando o quarto ciclo (7ª e 8ª séries), do segundo segmento (5ª a 8ª séries), é possível afirmar que estão alfabetizados e apresentam habilidade na leitura, interpretação e na construção de um texto?

- () SIM () NÃO

21 – A escola costuma avaliar a qualidade da alfabetização e da escolarização prestada aos alunos da EJA, a cada final de ciclo de cada segmento?

- () SIM () NÃO

22 - Quais ferramentas são utilizadas para essa avaliação?

23 – Como a diretoria desta escola se mostra comprometida com a inclusão social destes alunos da modalidade EJA?

Nome da Diretora:

Nome da Escola:

Muito grata pela colaboração!